5e Ouvrage
collectif du RIFEFF



La francophonie universitaire en question

Sous la direction de Thierry **KARSENTI**

Avec la collaboration de:
Modibo **Coulibaly**
Christian **Depover**
Jean-Luc **Fauguet**
Raymond-Philippe **Garry**
Vassilis **Komis**
Dunia **Moukkadam**
Balthazard Fiama **Ngoy Bitambile**
Nguyen **Quang Thuan**
Lucie **Russbach**





Dépôt légal

Bibliothèque et Archives Canada, 2014

ISBN : 978-2-923808-37-6

Pour citer ce document :

Karsenti, T., Coulibaly, M., Depover, C., , Fauguet, J.-L., Garry, R.-P., Komis, V., Moukkadam, D., Ngoy Bitambile, B. F., Quang Thuan, N., Russbach, L. (2014). *La francophonie en question*. RIFEFF, Montréal (Canada).



Table des matières

Français et plurilinguisme

Gouvernance et évaluation

Éducation au développement durable

Actes du 5e colloque international du RIFEFF

Nouvelles technologies et enseignement à distance

Français et plurilinguisme

Gouvernance et évaluation

Éducation au développement durable

Introduction

C'est avec grand plaisir que je célèbre avec vous toutes et vous tous, par l'entremise de cet ouvrage collectif, les 10 ans du Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF). Vous étiez plus de 140, de plus de 40 États de la Francophonie, à être venus au 5e Colloque international du RIFEFF qui s'est déroulé à Hanoï, au Vietnam, du 4 au 6 décembre 2013.

À l'occasion de ses 10 ans, de son 5e colloque international, et de son 5e ouvrage collectif, le RIFEFF a souhaité traiter de la francophonie universitaire à travers quatre thèmes qui organisent aussi la présentation des textes de cet ouvrage collectif :

- Français et plurilinguisme
- Nouvelles technologies et enseignement à distance
- Éducation au développement durable
- Gouvernance et évaluation

Le RIFEFF a été créé à Paris en 2003, il y a 10 ans déjà. L'axe fondateur de notre Réseau, en lien direct avec la mission de l'AUF, est la promotion de la coopération et de la solidarité entre les institutions francophones œuvrant pour la formation de formateurs, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de la formation et de l'éducation.

Le RIFEFF constitue un organisme permanent de réflexion, de concertation et de coopération et d'actions qui se donne les objectifs suivants :

- Favoriser la formation initiale et continue des formateurs et des enseignants, notamment en développant la formation à distance qui intègre les technologies de l'information et de la communication;
- Contribuer au développement de la recherche en éducation, notamment par l'accroissement des échanges d'informations scientifiques;
- Encourager le développement et l'intégration des innovations pédagogiques et didactiques dans la formation à la profession enseignante;
- Promouvoir la culture de l'évaluation (de programmes, d'institutions, d'innovations, etc.);

- Encourager l'élaboration d'outils ou de supports pédagogiques ou didactiques (manuels d'enseignement, cédéroms, didacticiels, logiciels, etc.).

Nous célébrons donc aujourd'hui nos 10 ans. Et que de réalisations depuis notre création!

- On a compté plus de 150 membres, répartis dans quelque 50 États d'Afrique, d'Amérique, d'Asie, d'Europe et d'Océanie en 10 ans.
- Nous étions à Rabat en 2005 pour notre premier colloque international.
- Nous étions ensuite en Guadeloupe en 2007, pour notre 2e colloque international.
- Nous sommes allés au Niger en 2009, où nous avons pu réunir quelque 4 ministres.
- C'est au Liban que nous étions en 2011.
- En décembre 2013, nous nous retrouvions à Hanoï pour notre 5e colloque international. Le RIFEFF tient à remercier sincèrement nos collègues du Vietnam qui ont fait de cet événement un réel succès pour nos membres, pour notre réseau, le RIFEFF, pour l'AUF, voire pour la formation des enseignants de toute la francophonie.
- En 10 ans, nous avons aussi écrit 5 ouvrages collectifs (avec celui-ci).
- Il ne faut pas non plus oublier les 18 Bulletins de liaison.
- Notre site Web reçoit plus de 500 000 visiteurs chaque année.
- Nos bourses de mobilité ont financé près de 50 déplacements Sud-Nord en 10 ans.
- Nous avons mis en place un Master.
- Nous avons réalisé des séminaires régionaux sur les 5 continents : en Afrique, en Europe, en Amérique, en Asie et même en Océanie.

La francophonie universitaire, le thème de notre 5e colloque, est un lieu privilégié par les valeurs qu'elle promeut, que ce soit la diversité culturelle, la diversité linguistique, la coopération, etc. C'est, comme le rappelle Léopold Sédar Senghor, ***« la conscience d'avoir en commun une langue et une culture francophones »***. Dans le cadre de son 5e Colloque international, le RIFEFF s'inscrit totalement dans cette démarche, notamment, pour la promotion de la langue française et de la diversité culturelle et linguistique, l'appui à l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche, le développement de la coopération au service du développement durable et de la solidarité et, au-delà, modestement, la promotion de la paix, de la démocratie et des droits de l'Homme.

En 1947, les nations du monde affirmaient dans la Déclaration universelle des droits de l'homme que toute personne a droit à l'éducation. En faisant de l'éducation un droit universel, on souhaitait ainsi éradiquer la pauvreté sur terre et faire valoir les droits de tous les individus, hommes ou femmes, filles ou garçons, de toutes les régions du monde. Pourtant, 66 ans après la Déclaration universelle des droits de l'homme et 47 ans après la recommandation conjointe de l'UNESCO et de l'ONU pour les enseignants, rien n'est encore gagné quand on voit que dans certains pays comme le Niger ou le Mali plus de 50 % des enseignants qui travaillent dans les écoles n'ont pas de formation adéquate. Pis encore, les derniers rapports de l'UNESCO montrent que malgré les nombreux efforts fournis aux quatre coins du monde, que nous sommes toujours bien loin de ce vœu pieux. En fait, quelque 100 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'enseignement de base (primaire), et ce, sans compter le milliard d'adultes considérés analphabètes. Pour avoir eu la chance de visiter plusieurs pays d'Afrique, j'ai pu effectivement constater que dans bien des pays de ce continent, des milliers d'enfants n'ont pas la chance de voir une salle de classe, et encore moins d'acquérir des compétences de base en lecture, en écriture, en calcul ou en informatique... tout simplement à cause de la pénurie d'enseignants qualifiés. Comme le disait l'ancien directeur général de l'UNESCO, Koïchiro Matsuura, le manque d'enseignants en Afrique – et ailleurs dans le monde aussi – nuit non seulement à l'avenir des jeunes eux-mêmes, mais aussi au développement des sociétés dans leur ensemble.

Avant de terminer, j'aimerais donc du fond du cœur remercier les membres du RIFEFF, celles et ceux qui participent à la formation des enseignantes et des enseignants de toute la Francophonie. Je souhaite aujourd'hui reconnaître votre engagement envers la formation et la profession enseignante. Ces quelques lignes qui me sont accordées me permettent aussi de mettre en évidence l'importance du rôle des enseignantes et des enseignants à travers le monde, de même que son

importance pour la société. Il est donc important pour moi de souligner à nouveau ce soir la contribution vitale des enseignantes et enseignants à l'éducation et au développement de nos sociétés.

En formant les futurs maîtres, enseignants et autres spécialistes de l'éducation, les établissements de formation de formateurs dont vous faites toutes et tous partie apportent un concours vital susceptible de contrer cette pénurie d'enseignants. Et pour former autant d'enseignants de qualité, en si peu de temps, il faudra nécessairement faire appel à des façons innovantes de former les maîtres. Ces stratégies s'appuieront possiblement sur les technologies et la formation à distance. Pour le RIFEFF, le défi n'est pas important : il est colossal. Et c'est le devoir des établissements de formation de formateurs de trouver des pistes de solution pour former des enseignants compétents tout en faisant face à cette pénurie qualitative et quantitative. Le RIFEFF souhaite, au cours des prochaines années, jouer un rôle déterminant dans l'atteinte des objectifs de l'Éducation, pour tous ses membres, pour la Francophonie, pour que tous les enfants du monde puissent avoir un enseignant. Car, comme le disait Julius Nyerere en 1966, ***« ce sont les enseignants, plus que tout autre groupe, qui déterminent les attitudes et modèlent les idées et les aspirations d'une nation ».***

J'aimerais vous laisser sur une citation d'Antoine de Saint-Exupéry. Il a écrit : « J'ai réuni les maîtres et leur ai dit : ne vous y trompez pas; je vous ai confié les enfants des hommes non pour peser plus tard la somme de leurs connaissances, mais pour me réjouir plus tard de la qualité de leur ascension. » En participant à l'ouvrage collectif qui a fait suite au 5e Colloque international du RIFEFF, vous participez donc à l'ascension de nos enfants.

Merci et au plaisir de collaborer.

Un projet européen pour former les enseignants des classes préparatoires en Roumanie

Constantin **PETROVICI**
Université Alexandru Ioan Cuza de Iasi, Roumanie
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Résumé

Après avoir mis en œuvre la nouvelle Loi de l'enseignement, au début de l'année 2012, la Roumanie a commencé une nouvelle organisation de l'enseignement primaire qui, pour la première fois, incluait la *classe préparatoire*. Le ministère de l'Éducation roumain a formé les 8 000 professeurs des écoles qui devaient entrer dans les classes préparatoires avec l'appui du projet « *Organisation interdisciplinaire des offres d'apprentissage pour la formation des compétences clés des écoliers dans les classes primaires – Programme de formation "blended-learning" pour les professeurs des écoles* » (POSDRU/87/1.3/S/ 63 113).

Ce projet vise à améliorer l'accès et la participation des professeurs des écoles primaires à des ressources numériques s'appuyant sur des cours d'apprentissage mixtes pour soutenir l'acquisition de compétences clés chez les jeunes écoliers en organisant des offres d'apprentissage interdisciplinaires. Ainsi voulons-nous présenter le déroulement de ce projet et ses résultats.

Introduction

Après avoir mis en œuvre la nouvelle Loi de l'enseignement, au début de l'année 2012, la Roumanie a commencé une nouvelle organisation de l'enseignement primaire qui, pour la première fois, incluait la *classe préparatoire*. Le ministère de l'Éducation roumain a formé, dans le cadre du projet intitulé « *Organisation interdisciplinaire des offres d'apprentissage pour la formation des compétences clés des écoliers dans les classes primaires – Programme de formation "blended-learning" pour les professeurs des écoles* » (contrat POSDRU/87/1.3/S/ 63 113), les 194 formateurs et les 8 000 professeurs d'école qui devaient entrer dans les classes préparatoires. Par la suite, de juin à septembre 2013, 50 autres formateurs et 10 000 professeurs d'école ont été également formés. Le projet vise à réaliser une économie de temps ainsi que de ressources financières et matérielles au profit des professeurs qui suivent des

cours susceptibles d'informer, de former à distance et de stimuler les professeurs responsables de la formation continue.

Le projet est nécessaire et justifié parce que l'offre des cours professionnels est faible et inégale. De plus, cette offre est moins variée par rapport aux besoins de formation des professeurs et à l'acquisition par les étudiants de compétences pour leur permettre la formation tout au long de la vie afin de s'adapter continuellement aux futures exigences professionnelles. La nécessité du projet se justifie également dans la participation relativement faible des professeurs à des programmes de formation. Leur motivation est soumise à l'obtention des 90 crédits requis tous les cinq ans ou des diplômes universitaires. Aussi, les ressources des professeurs sont limitées pour pouvoir participer à ces programmes (distance des centres de formation, durée des cours, conditions du trafic, emploi du temps chargé et moins souple à l'école, etc.).

L'objectif général du projet est d'améliorer l'accès et la participation des professeurs à des formations données selon plusieurs modalités d'apprentissage virtuel (blended learning) pour soutenir la formation des jeunes écoliers en organisant des offres d'apprentissage interdisciplinaires.

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- concevoir et développer un programme de formation innovant basé sur des ressources numériques pour améliorer les compétences professionnelles des professeurs du primaire dans l'organisation interdisciplinaire des enseignements en vue de soutenir l'acquisition de compétences-clés chez les jeunes écoliers;
- améliorer les compétences professionnelles de 8 000 (+ 10 000) professeurs du primaire à travers un programme de formation (formation interdisciplinaire pour l'acquisition de compétences clés par les jeunes écoliers, ayant le potentiel d'étendre l'apprentissage tout au long de la vie);
- faire acquérir à 194 (+ 50) professeurs des compétences professionnelles de formateurs à partir du programme national de formation par apprentissage virtuel et de l'organisation interdisciplinaire de l'enseignement pour l'acquisition de compétences-clés par les jeunes écoliers;
- développer des compétences à utiliser les TIC chez les professeurs du groupe cible afin de soutenir l'acquisition de compétences chez les jeunes écoliers à l'aide des ressources numériques et de faciliter l'organisation de l'apprentissage interdisciplinaire;

- développer des compétences pour former à la fois une communauté « en ligne » de professeurs de l'enseignement primaire accédant aux ressources internes et une communauté d'apprentissage flexible et accessible à l'appui de la formation continue des professeurs par des techniques d'apprentissage intégrées et l'organisation interdisciplinaire de l'apprentissage dans le but d'assurer une éducation de qualité.

La valeur innovante du projet est reflétée par *:*

- l'augmentation du nombre de programmes de formation des professeurs dans les offres institutionnelles permettant d'enrichir l'approche, le contenu et la diversité (objectifs, méthodes, thèmes, ressources);
- l'augmentation du nombre d'enseignants participant à des programmes de formation professionnelle et du taux de fréquentation des professeurs en fonction de leurs centres d'intérêt;
- l'accroissement de la qualité des enseignements éducatifs et parascolaires donnés aux futurs étudiants, de l'égalité des chances, du développement durable, des produits de portabilité dans l'apprentissage scolaire et l'apprentissage continu;
- la nouvelle organisation de l'enseignement et de l'apprentissage et les documents qui dériveront de ce projet ainsi que ses produits. Il n'est plus le produit d'un groupe restreint d'auteurs, mais d'un certain nombre d'enseignants mettant à profit leur expérience avec des propositions pertinentes.

Le projet aura une dimension stratégique nationale par ses interventions à travers un système unifié et cohérent au profit des professeurs et des écoles primaires.

Les activités du projet se sont articulées autour de six axes :

1. Activités de gestion de projet

   1.1. Activités de mise en œuvre et de suivi des activités du projet

   1.2. Information et publicité

   1.3. Vérifications

   1.4. Activités d'approvisionnement

2. La conception, le développement et la réalisation d'une recherche-diagnostic avec valeur applicative « Moyens de développement des compétences-clés dans l'enseignement primaire »

2.1. L’établissement d’une méthode de recherche, la conception et la mise en œuvre des outils de collecte de données nécessaires. La recherche a été quantitative et qualitative, avec la participation des professeurs inclus dans le groupe cible.

2.2. La collecte d’informations et interprétation des résultats

3. Le développement du curriculum pour le programme de formation « Organisation de l’apprentissage interdisciplinaire pour la formation des jeunes écoliers »

3.1. La mise en place des champs d’expertise clé du groupe des spécialistes en didactiques pour le primaire, en pédagogie et dans l’apprentissage; la planification et l’organisation de sessions de travail par catégories d’experts

3.2. La conception des programmes de formation, des supports de cours et de formation par et pour les médias (trois modules de cours et deux modules de formation complémentaire)

3.3. La conception des spécifications pour les composants du cours en ligne

3.4. La préparation des composants du cours en ligne

3.5. La fabrication des matériaux, supports pour les sessions de formation des formateurs et des professeurs

3.6. La mise à l’essai d’une partie du programme de formation

3.7. La mise au point de la conception du programme de formation

4. La création d’une communauté virtuelle pour la formation continue des professeurs en vue de l’organisation de l’apprentissage interdisciplinaire implique la formation professionnelle des jeunes écoliers

4.1. Les spécifications de conception du portail sur la base des résultats des études réalisées

4.2. La création d’un portail basé sur les spécifications, y compris les moyens de communication à travers des forums, des nouvelles, le partage des ressources, de la formation asynchrone, tests de connaissances et d’enquêtes

4.3. L’élaboration des lignes directrices pour l’utilisation du portail

4.4. L’installation et la mise en service du portail

4.5. La formation des formateurs (ceux qui suivent des cours) pour une utilisation sur le mode d’emploi de portail

5. La formation de formateurs nationaux pour le programme de formation « Organisation de l'apprentissage interdisciplinaire de formation des compétences-clés pour les jeunes écoliers »

   5.1. La formation et l'accréditation du programme de formation des formateurs pour les professeurs dans les écoles primaires

   5.2. La sélection de 194 professeurs des écoles primaires pour devenir formateurs nationaux

   5.3. La certification à terme, l'obtention du diplôme d'enseignant choisi comme formateurs pour adultes

   5.4. La réalisation d'un programme de formation dans les 8 régions, l'obtention du diplôme et la certification des formateurs diplômés

6. Le pilotage d'un programme de formation « Organisation de l'apprentissage interdisciplinaire pour les jeunes écoliers »

   6.1. Les travaux préparatoires menés par le coordinateur

   6.2. Des cours de formation regroupant trois modules de cours d'apprentissage mixte : *Les fondements théoriques de l'approche interdisciplinaire de curriculum dans l'enseignement, l'apprentissage et la conception de l'évaluation du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage par l'approche interdisciplinaire intégrée, dans les classes du primaire, la méthode des projets – élément spécifique pour l'approche interdisciplinaire et intégrée d'apprentissage*, y compris les deux modules de formation complémentaires (« Éducation pour le développement durable » et « L'égalité des sexes dans l'éducation »)
   6.3. L'offre des diplômes et la certification

Les thèmes de formation se présentent comme suit :

- Fondements pédagogiques de l'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire (de la classe préparatoire à la 4e classe de l'école primaire : programme de formation des compétences clés aux jeunes écoliers)
- Programme d'enseignement primaire et la formation des compétences clés pour les jeunes écoliers
  - Les caractéristiques de base du développement cognitif spécifique des 6-7 ans
  - Développement du langage et de la communication

- Développement socioaffectif
- Développement physique et mouvement
- Développement des attitudes et de la capacité d'apprentissage

• Gestion de classe

• Théories/Modèles d'apprentissage et leurs implications pour l'acte éducatif

Le curriculum pour la classe préparatoire vise huit domaines de compétences clés :

- Communication dans la langue maternelle
- Communication en langues étrangères
- Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie
- Utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication
- Compétences pour apprendre à apprendre
- Compétences interpersonnelles et civiques
- Sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise
- Sensibilité et expression culturelles

La diffusion des résultats du projet a été réalisée par :

- des supports et guides de bonnes pratiques pour la promotion et l'expansion du programme de formation
- des articles spécialisés qui présentent les résultats du projet à des événements pertinents
- l'organisation des ateliers avec des représentants des services d'inspection et Maisons des professeurs (CCD) pour la promotion et la diffusion des résultats du projet

Résultats obtenus

- Une équipe de gestion de projet mise en place et fonctionnelle (15 membres), 16 rapports narratifs et financiers et les rapports d'audit financier intermédiaires et finaux pour chaque demande de remboursement;
- Deux conférences de promotion et de diffusion des résultats du projet (et la version finale) d'au moins 100 participants et 120 dossiers de présentation préparés et distribués) : présentations trimestrielles à la radio, dans les journaux; publication de lettre d'information (6 bulletins d'au moins 300 mots); site web opérationnel; brochures (500 pièces, dont au moins 400 tracts distribués dans les écoles du pays), affiches de promotion du programme de formation développé dans le projet (1000 pièces, avec au moins 900 affiches distribuées dans les écoles); équipements achetés.
- Une recherche appliquée menée pour diagnostiquer et analyser les besoins de formation des professeurs dans le groupe cible par rapport à la proposition de l'apprentissage intégré et par rapport à la recherche d'indicateurs de résultat du projet achevé;
- Un groupe de travail de 37 experts qui ont élaboré les programmes de formation des partenaires et ont soutenu les séances de formation, un groupe de 67 experts qui ont élaboré la conception et le développement des activités d'apprentissage en ligne, des outils de formation numériques pour soutenir le programme de formation
- Démonstration du fonctionnement du logiciel, création des modèles, des exemples de meilleures pratiques, articles, films, etc. pour une communauté en ligne; création d'un espace adéquat pour l'apprentissage et la pratique et collections de ressources numériques pour l'enseignement et l'apprentissage intégré développé/testé avec indicateur de résultat : une fonction en ligne;
- Un programme national de formation des 194 formateurs sélectionnés et formés, ayant comme indicateur de résultat au moins 194 diplômés certifiés (+ les autres 50);
- Un programme de formation des formateurs accrédité par CNFP;
- Cinq cours de formation pour les professeurs ayant comme principaux éléments des programmes de formation, développés avec les indicateurs : trois cours de formation pour les professeurs des écoles primaires CNFPA 8000 (+ 10 000)

professeurs du primaire choisis/participants au programme de formation, l'indicateur de résultat : au moins 4900 diplômés certifiés; deux guides de l'utilisateur de la plate-forme en ligne : un pour les formateurs, un pour les étudiants, avec l'indicateur de résultat : deux modes d'emploi de la plate-forme en ligne. Au moins 4 000 portfolios avec des applications pratiques dans le programme de formation organisé par les étudiants, 8000 (+10 000) trousses de soutien pour les modules d'étude des apprenants liés au programme de formation continue;

- Deux conférences avec des représentants de la CCD et CSI pour la promotion et la diffusion des résultats du projet, au moins 6 articles spécialisés qui présentent les résultats du projet à des événements pertinents, profil des rapports périodiques sur l'utilisation de communautés en ligne et des cours.

Les partenaires principaux sont :

Coordinateur : Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports – développe, coordonne et applique la politique nationale sur l'éducation.

Université de Bucarest – Département de pédagogie de l'enseignement primaire et l'éducation préscolaire (partenaire 1)

Softwin SRL (partenaire 2)

Maison des professeurs Bucarest (partenaire 3)

Maison des professeurs Dolj (partenaire 4)

Maison des professeurs Caras-Severin (partenaire 5)

Maison des professeurs Brasov (partenaire 6)

Maison des professeurs Brăila (partenaire 7)

Maison des professeurs Cluj (partenaire 8)

Maison des professeurs Iasi (partenaire 9)

Maison des professeurs Arges (partenaire 10)

L'évaluation finale du projet a montré que les objectifs ont été atteints et l'introduction de la classe préparatoire a été bien accueillie par les élèves et par leurs parents.

Références

Des informations supplémentaires sur ce projet peuvent être trouvées à l'adresse : http://portal.icos-edu.ro/index.jsp?clearBC=true

L'iPad à l'école? Une étude comparative de la qualité des dessins produits au crayon vs au doigt chez des élèves d'école primaire

Delphine **PICARD**
Aix Marseille Université, École supérieure du professorat et de l'éducation, Centre PsyCLE EA3273, France

Perrine **MARTIN**
Aix Marseille Université, École supérieure du professorat et de l'éducation, ADEF EA4671, France

Raphaële **TSAO**
Aix Marseille Université, École supérieure du professorat et de l'éducation, Centre PsyCLE EA3273, France

Résumé

Un nombre grandissant d'écoles embrasse les nouvelles technologies mobiles, comme l'iPad. Cette étude quantitative vise à tester si l'iPad constitue un outil pertinent pour les activités de dessin à l'école primaire, en raison de la possibilité que cet instrument offre de dessiner au doigt. Pour cela, nous avons comparé la qualité de dessins produits par 46 enfants d'école primaire avec un crayon sur papier (condition standard) et avec le doigt sur écran (condition iPad). Les résultats ont indiqué que les dessins étaient de moins bonne qualité dans la condition iPad comparée à la condition standard.

Mots-clés : nouvelle technologie, iPad, dessin, enfant

Introduction

L'iPad est une tablette tactile commercialisée par Apple en janvier 2010, qui dès lors est devenue rapidement très populaire. Ce nouvel instrument combine plusieurs avantages de technologies précédentes (Buckley, 2010) : l'iPad offre

* Correspondance : Pr Delphine Picard, Aix Marseille Université, Centre PsyCLE EA3273, maison de la recherche, 29 avenue Schuman, 13621 Aix-en-Provence, France; courriel : delphine.picard@univ-amu.fr

toutes les fonctionnalités et connectivités des ordinateurs portables, mais avec un poids réduit; il offre la mobilité des téléphones intelligents, mais avec un écran tactile plat plus large. En particulier, l'interface tactile de l'iPad est intuitive d'usage, pratique et permet de réaliser une multitude de fonctions, dont celle d'écrire et de dessiner avec le doigt. Une enquête récente sur les technologies les plus souvent utilisées en contexte scolaire (Pegrum, Oakley et Faulkner, 2013) révèle que l'iPad est largement adopté dans les écoles à travers le monde, en tant qu'outil prometteur pour soutenir l'éducation et les apprentissages. Ainsi, différents « projets iPad » introduisant l'iPad dans les contextes scolaires ont été développés au cours des trois dernières années (par exemple, aux États-Unis, Bansavich, 2011; en Écosse, Burden, Hopkins, Male, Martin et Traval, 2012; au Canada, Crichton, Pegler et White, 2012; en Australie, Jennings, Anderson, Dorset et Mitchell, 2010, et Oakley, Pegrum, Faulkner et Striepe, 2012). Ces projets qualitatifs ont examiné les motivations, perceptions, et attitudes des élèves et des enseignants envers l'usage des iPad dans la classe, en utilisant des enquêtes, des observations de classe, des focus groupes, ou des interviews. Dans l'ensemble, ces projets ont indiqué que l'iPad était bien reçu par les enseignants et les élèves, qui étaient convaincus que cet outil améliorait l'apprentissage. Une observation récurrente a été que l'usage des iPad augmentait le niveau de motivation des élèves et leur sentiment d'autoefficacité, tandis qu'il encourageait les enseignants à explorer des activités et des formes d'évaluation alternatives, en particulier dans les écoles primaires. Au-delà de l'impact immédiat sur la motivation, et l'effet de nouveauté de la technologie iPad, les bénéfices à plus long terme de cette technologie dans le contexte scolaire restent incertains.

Cette incertitude vient du nombre très limité d'études quantitatives qui ont été conduites dans ce domaine (en partie en raison de la récence de la technologie et de son usage à l'école). Deux études notables ont testé l'impact de l'iPad sur les habiletés mathématiques. Carr (2012) a réalisé une étude quantitative dans laquelle des enfants de niveau CM2 (10-11 ans) de deux écoles différentes ont utilisé (groupe expérimental) ou non (groupe contrôle) des iPad lors d'une leçon de mathématiques. Les habiletés mathématiques étaient évaluées en pré-test et en post-test à l'aide de questionnaires standardisés. Les effets dus à l'iPad, mesurés par la différence moyenne de scores entre le groupe expérimental et le groupe contrôle du pré-test au post-test, n'étaient pas significatifs. Haydon et al. (2012) ont réalisé une étude quantitative dans laquelle des collégiens avec troubles émotionnels utilisaient de façon alternée des iPad (condition expérimentale) et des questionnaires papier (condition contrôle) pour résoudre des problèmes mathématiques. Les élèves ont résolu davantage de problèmes mathématiques et en un temps plus court dans

la condition iPad comparée à la condition contrôle. Ces résultats encourageants doivent toutefois être considérés avec précaution en raison du faible nombre d'élèves concernés dans l'étude (N = 3). En résumé, il y a un manque de recherches confirmant l'impact positif des iPad dans des situations réelles de classe.

Davantage de recherche quantitative, utilisant une méthodologie rigoureuse, s'avère nécessaire pour combler le vide existant dans la littérature scientifique, et aider les enseignants à prendre des décisions informées quant à l'achat et à l'usage de la technologie iPad dans leur classe pour soutenir une large gamme d'apprentissages (numériques, littéraires, graphiques…). Contrairement aux études précédentes qui se sont attachées aux habiletés mathématiques, nous avons choisi de centrer notre recherche sur les habiletés graphiques de dessin. Nous avons mis au point la présente étude pour tester si les iPad constituaient des outils pertinents pour les activités de dessin à l'école primaire. Étudier l'usage des tablettes tactiles dans le dessin est important parce que l'interface tactile de l'iPad rend possible le dessin au doigt, supprimant alors le besoin de tenir un crayon pour dessiner (et les difficultés qui y sont associées). Le dessin est une habileté complexe qui se développe au cours de l'enfance, et requiert la combinaison de composants moteurs, perceptifs et cognitifs (Laszlo et Broderick, 1985). L'utilisation d'outils scripteurs (écriture, dessin) requiert un apprentissage et de nombreux enfants éprouvent des difficultés à tenir correctement ces instruments (Connolly et Dagleish, 1989). Des études antérieures ont montré la variabilité considérable dans les tenues de crayon chez l'enfant (voir par exemple Blöte, Zielstra et Zoetewey, 1987; Braswell, Rosengren et Pierroutsakos, 2007; Connolly et Dagleish, 1989), et son effet sur la qualité des productions graphiques (Braswell et al., 2007; Martlew, 1992). Parce que les iPad permettent de dessiner au doigt et ont actuellement tendance à entrer dans les écoles, il est important de tester si l'usage aisé des iPad pour dessiner apporte un bénéfice en matière de qualité du dessin produit dans un contexte scolaire. À cette fin, nous avons utilisé un design intra-participant dans lequel nous avons comparé les dessins d'un objet familier produits par des enfants d'école primaire avec le doigt sur écran tactile (condition iPad) et avec un crayon sur papier (condition standard). Sous l'hypothèse que le dessin au doigt sur iPad est facilité parce qu'il supprime toute difficulté liée à la tenue d'un crayon, nous avons prédit que la qualité des dessins produits serait différente selon les conditions de production, les enfants obtenant des scores graphiques plus élevés en condition iPad qu'en condition standard.

Méthode

Participants

Quarante-six enfants de grande section de maternelle (5-6 ans, n = 22, âge moyen = 5 ans 7 mois, écart-type = 4 mois, 11 garçons) et de CE1 (7-8 ans, n = 24, âge moyen = 7 ans 6 mois, écart-type = 4 mois, 13 garçons) ont participé à l'étude. Ces deux groupes d'âge ont été choisis, car ils concernaient des enfants ayant différents niveaux de pratique avec le dessin et l'apprentissage formel de l'écriture. Tous étaient scolarisés dans des écoles publiques françaises de l'académie d'Aix Marseille. Aucun enfant n'était diagnostiqué comme présentant des troubles de l'apprentissage ou comme élève à besoin éducatif particulier. Les enfants n'avaient pas eu de pratique avec l'iPad dans leur classe avant cette étude.

Matériel

Le matériel se composait d'un iPad Apple version 1, de feuilles de papier, et d'un feutre noir. La taille du papier et celle de l'écran de l'iPad où le dessin pouvait être produit étaient identiques (14.5 x 16 cm); les deux supports étaient présentés en format portrait (vertical) pour le dessin. Le feutre noir était choisi de sorte que la taille de la trace graphique produite avec cet instrument soit similaire à celle produite au doigt avec l'iPad (2 mm).

Procédure

Les enfants étaient observés au sein de leur classe. Une séance dessin était organisée dans un coin de la classe, où un iPad était posé sur une large table à côté d'une feuille et d'un feutre noir. Deux chaises étaient disposées devant chaque dispositif, permettant aux enfants de s'assoir alternativement devant l'iPad et devant le matériel standard de dessin (papier/crayon). Les enfants étaient invités à participer individuellement à l'activité afin de produire « le meilleur dessin d'une maison que tu peux », utilisant successivement l'iPad et le matériel standard. Le dessin de la maison a été sélectionné, car il s'agit d'un dessin très familier pour les enfants et sa production est régie dès 5 ans par des routines graphiques bien établies (voir Picard et Vinter, 2005). Dans la condition standard, les enfants utilisaient leur main dominante pour dessiner avec le feutre sur la feuille de papier. Dans la condition iPad, ils dessinaient avec l'index de leur main dominante. Les dessins produits étaient sauvegardés en fichiers électroniques pour les besoins de l'analyse. Notons que l'usage de la gomme n'était pas autorisé, quelle que soit la condition de dessin.

L'ordre dans lequel les enfants dessinaient les maisons dans les conditions iPad et standard était contrebalancé au sein des participants pour chaque groupe d'âge. Une courte phase de familiarisation a été mise en place pour l'iPad, au cours de laquelle on montrait à chaque enfant comment produire au doigt sur l'écran tactile des traces graphiques (lignes horizontales, verticales, et obliques) et des figures géométriques simples (cercle, carré, triangle, croix). Cette phase durait au maximum 2 minutes et permettait à l'enfant de se sentir confortable avec l'interface tactile de dessin de l'iPad. Le temps de dessin était limité à 10 minutes par condition.

Codage

Un total de 92 dessins (versions papier et électronique) a été collecté pour l'analyse. La qualité des dessins a été évaluée par un score graphique obtenu à l'échelle standardisée pour le dessin de la maison (Barrouillet, Fayol et Chevrot, 1994). Cette échelle inclut 21 items (voir Tableau 1), chaque item étant crédité d'un point lorsqu'il est présent dans un dessin, excepté pour l'item 21, qui est crédité de 2 points. Un score graphique maximum de 22 points peut être obtenu à l'échelle. Le codage des dessins a été réalisé par deux juges travaillant indépendamment. L'accord inter-juges était élevé (> 98 %) et les quelques désaccords obtenus (1,08 %) ont été résolus par discussion avant l'analyse statistique. Les scores graphiques individuels obtenus à l'échelle de dessin de la maison ont constitué la variable dépendante.

Résultats

Pour chaque condition de dessin, les données ont été vérifiées du point de vue de la dissymétrie (Standard : $S = -.03$; iPad : $S = -.35$) et de l'aplatissement (Standard : $K = .05$; iPad : $K = .28$) des distributions, qui étaient toutes deux normales; un test de Levene (pour l'égalité des variances) a aussi été conduit ($F(1, 90) = .80$, $p = .37$), montrant le caractère approprié de l'analyse de variance (ANOVA) pour le traitement statistique des données. Une ANOVA mixte a été conduite sur les scores graphiques avec la condition de dessin (2) en tant que facteur intra-participants, et le sexe (2), le groupe d'âge (2), et l'ordre (2) en tant que facteur inter-participants. Nous avons fixé un seuil alpha à .05 pour toutes les analyses statistiques.

L'ANOVA a révélé un effet principal significatif de la condition de dessin, $F(1, 38) = 14.35$, $p = .001$, $\eta^2_p = .27$, avec des scores plus élevés dans la condition de dessin standard (Moyenne = 11.04 , Écart-type = 2.49) que dans la condition iPad (Moyenne = 9.67, Écart-type = 2.93). Il n'y avait pas d'autre effet principal ou d'interaction significatif (tous ps > .05). Un examen plus précis a indiqué que, sur 46 élèves, 27 élèves (59 %) ont obtenu des scores plus élevés en condition standard,

14 élèves (30 %) ont obtenu des scores identiques dans les deux conditions, et 5 élèves (11 %) ont obtenu des scores plus élevés en condition iPad. Notons que les scores graphiques des enfants étaient globalement dans le rang normal pour leur âge chronologique dans les deux conditions, en dépit des scores plus faibles observés en contexte de dessin sur iPad.

Tableau 1 : Occurrence (en pourcentage) de chaque item de l'échelle de Barrouillet et al. dans les dessins de la maison en fonction des conditions de production

Item		Condition de dessin	
		Standard	iPad
1-	Forme du contour (faite d'au moins 3 segments rectilignes)	98	93
2-	Toit (présence)	100	96
3-	Forme du toit * (triangulaire ou trapézoïdal)	100	87
4-	Cheminée (présence)	37	41
5-	Cheminée verticale (perpendiculaire au toit)	13	13
6-	Porte (présence)	93	89
7-	Poignée de la porte * (présence)	87	70
8-	Base (forme rectangulaire fermée)	52	61
9-	Allée (présence)	2	0
10-	Fenêtre (présence d'au moins une fenêtre dans la façade)	89	85
11-	Deux fenêtres à l'étage (la façade montre deux fenêtres, une à droite, une à gauche)	78	70
12-	Plus de deux fenêtres (présence)	24	20
13-	Position des fenêtres (aucun côté de la maison ne constitue un côté de fenêtre)	74	65
14-	Proportions des fenêtres* (la hauteur des fenêtres est comprise entre ¼ et 1/6 de la hauteur de la façade; idem pour la largeur)	78	57
15-	Alignement des fenêtres * (les fenêtres s'alignent sur la même horizontale sur la façade)	52	30
16-	Carreaux (présents par une croix à l'intérieur des fenêtres)	65	65
17-	Volets * (présence)	17	2
18-	Rideaux (présence)	9	2
19-	Mansarde (une ou plusieurs fenêtres dans le toit)	20	13
20-	Fausse perspective (deux faces sont dessinées, mais la perspective est incorrecte)	7	4
21-	Perspective (deux faces sont dessinées selon une perspective correcte)	2	2

Note. * Items pour lesquels il y a un changement significatif dans les réponses des enfants d'une condition de dessin à l'autre (Test de MacNemar).

Nous avons souhaité regarder de plus près les dessins collectés afin de déterminer quels aspects des productions étaient dégradés lorsque les élèves dessinaient au doigt sur l'iPad. À cette fin, nous avons comparé l'occurrence de chaque item entre les deux conditions de dessin (voir le Tableau 1). Des tests de McNemar ont été conduits sur chaque item afin d'évaluer si la fréquence des items variait significativement d'une condition de dessin à l'autre. Des changements significatifs ont été obtenus pour les cinq items suivants : Item 3–Forme du toit, $\chi^2(1) = 4.17$, $p < .05$; Item 7–Poignée de la porte, $\chi^2(1) = 4.90$, $p < .05$; Item 14–Proportions des fenêtres, $\chi^2(1) = 5.06$, $p < .05$; Item 15–Alignement des fenêtres, $\chi^2(1) = 5.06$, $p < .05$; et Item 17–Volets, $\chi^2(1) = 5.14$, $p < .05$. Comme le montre le Tableau 1, tous ces items étaient moins fréquemment produits par les élèves dans la condition iPad. Les scores graphiques plus faibles obtenus dans la condition iPad étaient donc dus à des dégradations de la forme du toit, de la proportion et de l'alignement spatial des fenêtres, ainsi qu'à une perte de détails accessoires (notamment la poignée de la porte, et les volets aux fenêtres) (voir aussi les illustrations en Figure 1).



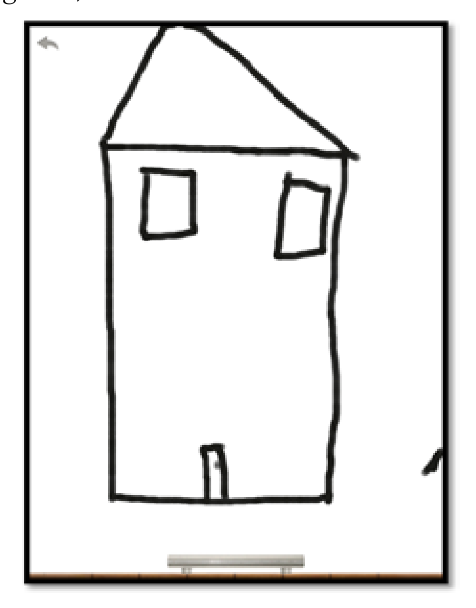


Figure 1. Illustrations d'un dessin de la maison produit dans les conditions standard (gauche) et iPad (droite) par une élève âgée de 5 ans. Une perte de détails peut être observée dans le dessin au doigt (condition iPad).

Discussion

Cette étude a été réalisée pour tester l'efficacité de l'iPad pour les activités de dessin en contexte de classe. Nous voulions savoir si l'iPad constituait un instrument intéressant pour les activités de dessin à l'école primaire, en raison de la possibilité que cette technologie offre de dessiner au doigt. Contrairement à nos attentes, nous avons trouvé une dégradation légère, mais significative, des scores graphiques dans la condition iPad (dessin au doigt) comparée à la condition standard (dessin papier/crayon). Le fait que les dessins produits sur l'iPad soient de qualité inférieure à ceux produits avec la technique papier/crayon est un résultat qui contraste avec les résultats d'études comparant les dessins produits sur tablettes et avec des médias traditionnels (par exemple, Couse et Chen, 2010; Martin et Ravestein, 2006; Martin et Velay, 2012; Matthews et Jessel, 1993; Matthews et Seow, 2007; Olsen, 1992; Trepanier-Street, Hong et Bauer, 2001). Ces études ont en effet montré un impact positif de la technologie sur la qualité des dessins (Couse et Chen, 2010; Martin et Velay, 2012; Matthews et Seow, 2007; Olsen, 1992; Trepanier-Street, Hong et Bauer, 2001), ou alors elles n'ont pas révélé de différences significatives entre les conditions de dessin (Martin et Ravestein, 2006; Matthews et Jessel, 1993). Il est toutefois important de noter que les études citées ont fourni aux élèves un stylet pour dessiner sur l'ordinateur, alors que notre étude a impliqué que les élèves dessinent au doigt sur une tablette.

Une manière d'expliquer nos résultats est qu'en dépit de l'équivalence motrice (similarité dans la réponse motrice malgré les variations dans l'effecteur, voir Bernstein, 1967; Lashley, 1930) il existe des différences fondamentales entre le dessin au crayon et le dessin au doigt. En l'occurrence, les muscles qui soutiennent l'action sont différents. Alors que la trajectoire du crayon est principalement contrôlée par les articulations distales et les mouvements de flexion/extension des doigts, le dessin au doigt fait appel à la contribution d'articulations plus proximales (coude, épaule) dans le contrôle moteur. Le passage d'un contrôle distal (motricité fine) vers un contrôle proximal (motricité plus grossière) des mouvements peut expliquer la performance graphique dégradée dans la condition de dessin au doigt. D'un autre côté, il est notable que les participants de notre étude n'avaient pas de pratique avec les iPad à l'école avant l'intervention, et qu'au cours de l'intervention ils n'ont pas eu la possibilité d'apprendre ou de s'améliorer puisqu'ils ont produit un seul dessin sur l'iPad. Il est donc possible que nos résultats soient en partie liés à un entraînement limité des élèves avec la technique de dessin au doigt.

Des recherches futures pourront s'intéresser à l'apprentissage du dessin avec la technologie iPad (versus papier/crayon) chez des enfants à développement normal. Des recherches futures pourront aussi étendre cette approche aux enfants présentant des troubles dans leur développement ou à besoin éducatif particulier, comme les enfants présentant un syndrome de Down (trisomie 21). Ces enfants éprouvent souvent des difficultés dans les habiletés motrices fines, et sont particulièrement en retard du point de vue de leurs habiletés graphiques de dessin (voir par exemple Clements et Barrett, 1994; Cox et Maynard, 1998; Laws et Lawrence, 2001; Tsao et Mellier, 2005). Il sera intéressant d'évaluer l'utilité de la technologie iPad et de la technique de dessin au doigt pour soutenir l'apprentissage du dessin dans cette population spécifique.

Remerciements

Les auteurs souhaitent remercier les élèves et les enseignants qui ont pris part à l'étude, ainsi que Camille Derbomez, Patricia Cuvelliez, et Camille Jalogne-Redon pour leur implication dans la collecte des données.

Références

Bansavich, J. C. (2011). *iPad study at USF.* San Francisco, É.-U. : University of San Francisco.

Barrouillet, P., Fayol, M. et Chevrot, C. (1994). Le dessin d'une maison. Construction d'une échelle de développement. *L'Année psychologique, 94,* 81-98.

Bernstein, N. A. (1967). *The coordination and regulation of movements*. Oxford : Pergamon Press.

Blöte, A. W., Zielstra, E. M. et Zoetewey, M. W. (1987). Writing posture and writing movement in kindergarten. *Journal of Human Movement Studies, 13*, 323-341.

Braswell, G. S., Rosengren, K. S. et Pierroutsakos, S. L. (2007). Task constraint on preschool children's grip configuration during drawing. *Developmental Psychobiology, 49*, 216-225.

Buckley, P. (2010). *The rough guide to the iPad*. New York, NY : Penguin Group.

Burden, K., Hopkins, P., Male, T., Martin, S. et Traval, C. (2012). *iPad Scotland evaluation*. Écosse : The University of Hull.

Carr, J. (2012). Does math achievement "h'APP'en" when iPads and game-based learning are incorporated into fifth-grade mathematics instructions? *Journal of Information Technology Education: Research, 11*, 269-286.

Clements, W. et Barrett, M. (1994). The drawings of children and young people with Down's syndrome: A case of delay or difference? *British Journal of Educational Psychology, 64*, 441-452.

Connolly, K. et Dagleish, M. (1989). The emergence of a tool using skill in infancy. *Developmental Psychology, 25*, 894-912.

Couse, L. J. et Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education, 43,* 75-98.

Cox, M. V. et Maynard, S. (1998). The human figure drawing of children with Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology, 16*, 133-137.

Crichton, S., Pegler, K. et White, D. (2012). Personal devices in public settings: Lessons learned from an iPod touch/iPad project. *Electronic Journal of E-Learning, 10,* 23-31.

Haydon, T., Hawkins, R., Denune, H., Kimener, L., McCoy, D. et Basham, J. (2012). A comparison of iPads and worksheets on math skills of high school students with emotional disturbance. *Behavioral Disorder, 37,* 232-243.

Jennings, G., Anderson, T., Dorset, M. et Mitchell, J. (2010). *Report on the step forward iPad pilot project*. Melbourne : Trinity College, University of Melbourne.

Lashley, K. S. (1930). Basic neural mechanisms in behavior. *Psychological Review, 37*, 1-24.

Laszlo, J. L. et Broderick, P. A. (1985). The perceptual-motor skill of drawing. Dans N. H. Freeman et M. V. Cox (dir.), *Visual order* (p. 356-373). Cambridge : Cambridge University Press.

Laws, G. et Lawrence, L. (2001). Spatial representation in the drawings of children with Down's syndrome and its relationships to language and motor development: A preliminary investigation. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 453-473.

Martin, P. et Ravestein, J. (2006). Une analyse de l'utilisation d'outils de création numérique en expression graphique chez de jeunes élèves. *Revue STICEF, 13,* 1-11.

Martin, P. et Velay, J.-L. (2012). Do computer improve the drawing of a geometrical figure in 10 year-old children? *International Journal of Technology and Design Education, 22*, 13-23.

Martlew, M. (1992). Pen grips: Their relationship to letter/word formation and literacy knowledge in children starting school. *Journal of Human Movement Studies, 23*, 165-185.

Matthews, J. et Jessel, J. (1993). Very young children use electronic paint: A study of the beginnings of drawing with traditional media and computer paintbox. *Visual Art Research, 19*, 47-62.

Matthews, J. et Seow, P. (2007). Electronic paint: Understanding children's representation through their interactions with digital paint. *Journal of Art Design, 26*, 251-263.

Oakley, G., Pegrum, M., Faulkner, R. et Striepe, M. (2012). *Exploring the pedagogical applications of mobile technologies for teaching literacy.* The University of Western Australia.

Olsen, J. (1992). Evaluating young children cognitive capacities through computer versus hand drawings. *Scandinavian Journal of Psychology, 33*, 193-211.

Pegrum, M., Oakley, G. et Faulkner, R. (2013). Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in Western Australian independent schools. *Australian Journal of Educational Technology, 29,* 66-81.

Picard, D. et Vinter, A. (2005). Development of graphic formulas for the depiction of familiar objects. *International Journal of Behavior and Development, 29,* 418-432.

Trepanier-Street, M. L., Hong, S. B. et Bauer, J. C. (2001). Using technology in Reggio-inspired long-term project. *Early Childhood Education Journal, 28*, 181-188.

Tsao, R. et Mellier, D. (2005). Planification et contrôle du geste graphique chez l'enfant avec trisomie 21. *Enfance, 1,* 73-82.

Le projet e-Learning à l'université algérienne : étude de cas et expériences

Zoubir **BELHOUCHET**
Maître-assistant
Université Badji Mokhtar-Annaba
zoubeirb3@gmail.com

Kamel **BOUKERZAZA**
Maître de conférences
Université Constantine 2
boukerkam@gmail.com

Résumé

Le développement de nouveaux outils d'apprentissage électronique a eu des effets considérables sur l'enseignement et la formation. Cependant le potentiel d'utilisation de ces outils dans l'éducation, l'enseignement et la recherche scientifique n'est pas encore pleinement exploité en Algérie. Il faudrait que les établissements d'enseignement supérieur disposent des infrastructures techniques ainsi que des logiciels nécessaires et qu'ils collaborent entre eux, afin de créer des synergies. Les enseignants devraient être sensibilisés à ces nouveaux outils électroniques et savoir les utiliser pour enseigner et communiquer avec leurs étudiants. Il importe que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique soit en mesure d'évaluer les modules d'études effectuées par le biais de l'apprentissage électronique et les diplômes ainsi obtenus. L'apprentissage électronique offre de nouvelles possibilités de formation professionnelle, de formation continue et de formation interne dans les entreprises. Il pourrait devenir un puissant moyen de création de ressources d'apprentissage en libre accès, accessibles à tous et permettant d'éviter une fracture sociale liée aux écarts de niveau de connaissances.

Mots-clés : e-Learning, projet, université, cas, expérience, Algérie

Introduction

Le monde vit aujourd'hui dans une ère technologique qui dépasse les barrières géographiques, créant des mondes virtuels d'apprentissage, d'enseignement et d'inter-influence à travers le monde. L'Algérie n'est pas exclue de ce phénomène, car elle fait désormais partie intégrante du système électronique, et apporte une contribution significative à la création des mondes virtuels électroniques. En effet, certaines universités et organisations algériennes sont intéressées par l'enseignement à distance. Ces universités et organisations permettent aux personnes intéressées de poursuivre leurs études à distance, en leur fournissant tous les moyens logistiques et techniques nécessaires pour garantir le succès de cette expérience, à travers des conférences vidéo et audio ainsi que des cours envoyés par courriel. L'e-Learning est en effet une bonne initiative, et une nécessité dictée par la percée technologique qui caractérise le XXIe siècle, jetant ses ombres sur la communauté universitaire et affectant tous les détails et aspects de leurs vies, y compris le paysage éducatif. Toute initiative appelant à l'activation et à la diffusion de l'e-Learning en Algérie serait une étape franchie sur le chemin du développement et le suivi du rythme des tendances mondiales et de l'ère de la vitesse électronique (Benhamadi, 1990).

Cadre théorique et conceptuel

Choix du thème

Pour pallier le manque d'encadrement, d'une part, mais également dans le but d'améliorer la qualité de la formation, en se conformant aux exigences de l'assurance qualité, d'autres formes d'apprentissage et d'enseignement intégrant de nouvelles démarches éducatives dans le processus de formation sont actuellement mises en œuvre. C'est ainsi qu'a été lancé le système national de télé-enseignement, dont les objectifs sont répartis en trois étapes :

- une première phase d'utilisation de la technologie, la visioconférence en particulier, pour absorber les flux d'apprenants, tout en améliorant sensiblement la qualité des enseignements et de la formation (processus à court terme);
- une deuxième étape, qui aura recours aux nouvelles technologies éducatives, basée notamment sur le Web (apprentissage en ligne ou e-Learning), pour parvenir à l'assurance-qualité (processus à moyen terme);
- une phase d'intégration dans laquelle le système de télé-enseignement sera

déployé et validé, vers l'enseignement « distanciel » avec, à la clé, la création d'une *chaîne du savoir*, dont l'usage et le bénéfice dépasseront largement la seule sphère universitaire, pour atteindre un public plus large d'apprenants : personnes désireuses d'élargir leurs connaissances, personnes à besoins spécifiques, personnes du troisième âge, malades hospitalisés, personnes en rééducation, etc.

Ce sont tant de causes qui ont fait que notre choix soit porté sur le thème de l'e-Learning à l'université algérienne avec pour illustration quelques expériences dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Objectifs de l'étude

Tout travail de recherche a un objectif (ou des objectifs) à atteindre par l'exploration et la vérification sur terrain (Beaud, 1985). L'objectif principal de la présente étude est de prouver que les pratiques de l'e-Learning au niveau des universités algériennes ne sont pas totalement généralisées et ne visent pas à développer toutes les compétences attendues des enseignants-chercheurs. Autrement dit, nous visons à :

a) prouver la dépendance qui lie l'acquisition des compétences des enseignants-chercheurs au niveau de l'université;

b) prouver la relation étroite entre la faiblesse de la recherche scientifique (qui ne répond pas au standard des compétences attendues) des chercheurs et le non-usage (ou l'usage restreint) des moyens mis à leur disposition;

c) prouver que l'évaluation est une condition sine qua non de l'acquisition des compétences pour l'élaboration d'un projet d'enseignement électronique conséquent.

D'autres effets induits (secondaires) peuvent être escomptés à travers cette étude. Il s'agit :

- de générer une série de jalons définissant des méthodes permettant une participation active conduisant à l'acquisition de compétences requises;
- de participer aux travaux qui s'intéressent au transfert des connaissances par l'utilisation des TICE, pour une évolution des pratiques existantes et la proposition de nouvelles pistes;
- enfin, de contribuer à l'amélioration de la qualité du produit de la recherche qui conduit au processus de fabrication de cet environnement.

Concepts utilisés

Afin de mieux cerner la question, nous avons identifié un cadre conceptuel et notionnel, et ce, par la définition du concept d'enseignement électronique, la détermination des concepts liés à l'enseignement électronique, et la différence entre e-Learning et enseignement à distance.

Le concept d'enseignement électronique

L'enseignement électronique est un processus d'apprentissage à distance qui repose sur la mise à disposition de contenus pédagogiques via un réseau de type Internet ou intranet et permet ainsi à une ou plusieurs personnes de se former à partir d'un ordinateur. Les supports multimédias utilisés peuvent combiner du texte, des graphismes, du son, de l'image de synthèse, de l'animation et même de la vidéo. L'utilisateur peut se former à son rythme, en fonction de ses besoins et de ses disponibilités, ce qui est particulièrement important à une époque où la formation se décline tout au long d'une vie (Collectif, 1999).

Concepts liés à l'enseignement électronique

- **Enseignement asynchrone** : C'est un processus d'apprentissage entre le formateur et l'apprenant d'une manière indirecte et non limitée par le temps mais qui se déroule à des périodes différentes. Par exemple, il existe l'autoéducation via Internet, les CD-ROM et le courriel.
- **Enseignement synchrone** : C'est un enseignement à travers lequel les apprenants sont mis en liaison avec le formateur dans un environnement éducatif réel, de manière à ce qu'il y ait communication en dépit de l'éloignement géographique. Ainsi, l'enseignant supervise les apprenants avec la possibilité d'une conversation directe avec eux. Ces derniers peuvent voir le tableau électronique noir à l'intérieur de la salle pendant que le formateur explique.
- **Internet** : C'est un réseau mondial associant des ressources de télécommunication et des ordinateurs serveurs et clients, destiné à l'échange de messages électroniques, d'informations multimédias et de fichiers. L'accès au réseau est ouvert à tout utilisateur ayant obtenu une adresse auprès d'un organisme accrédité. La gestion est décentralisée en réseaux interconnectés (Dufour, 1997).

Enseignement électronique et enseignement à distance

L'enseignement à distance (ou télé-enseignement) est une partie de l'enseignement électronique (e-Learning). Dans les deux cas, l'apprenant reçoit des informations à partir d'un emplacement à distance de l'enseignant (la source d'information) et quand on parle d'enseignement électronique, il ne s'agit pas nécessairement d'enseignement immédiat et synchrone, mais d'un enseignement qui peut être asynchrone.

- **e-Learning** : C'est un enseignement où l'on fournit des programmes éducatifs et de formation à travers des supports électroniques de manière synchrone ou asynchrone, et l'adoption du principe d'autoformation ou de formation assistée par un enseignant.
- **enseignement à distance** : L'enseignement est ici un processus par lequel l'apprenant est distancié géographiquement de l'enseignant. Cette séparation dans l'espace est remplacée par des moyens de communication et d'information modernes.

Objet de l'étude

Constituants de l'environnement pédagogique de l'enseignement électronique

L'enseignant

Cela requiert la disponibilité des éléments suivants :

* la capacité d'enseigner et l'utilisation de techniques modernes d'enseignement;
* la connaissance de l'outil informatique.

L'enseigné

Cela requiert les éléments suivants :

* les compétences d'autoapprentissage;
* une meilleure utilisation des ordinateurs de l'Internet et du courriel.

Personnel technique de soutien

Cela requiert la disponibilité des éléments suivants :

* une spécialité en informatique;
* la connaissance des divers programmes informatiques.

Avantages et bienfaits de l'enseignement électronique

Il est notoire de signaler l'importance de ce type d'enseignement. Les justifications sont difficiles à cerner. Cependant, on peut citer les plus importantes :

- Les méthodes d'évaluation de l'apprenant sont simplifiées et multiples. Les méthodes d'évaluation instantanée ont permis à l'enseignant la construction, la distribution et le classement des informations d'une manière facile et rapide.
- Allégement des procédures administratives en direction de l'enseignant. Toutes les procédures administratives sont facilitées par les TIC.
- Accessibilité aisée au contenu scientifique toujours plus grand et toujours renouvelable, et ce, par l'amélioration des moyens et des méthodes d'enseignement (Hirtt, 2000).

Entraves à l'enseignement électronique

L'enseignement électronique, à l'image des autres méthodes d'enseignement, connaît des entraves qui vont à l'encontre de son bon déroulement. On peut citer quelques-unes.

- Contenu actif de l'environnement pédagogique :
  * L'absence de normes pour un développement et une exécution du programme de manière efficace et indépendante.
  * Le manque d'incitation au développement du contenu.
- Confidentialité et sécurité : L'incidence des attaques sur des sites Web importants a touché les personnes impliquées dans le processus éducatif, et a soulevé des questions quant à l'impact sur l'avenir de l'e-Learning (Brunel et Lafont, 1998).
- Devoir de publier à haut niveau vu que la compétitivité est à un niveau universel.

L'expérience algérienne

Expérience algérienne en matière d'enseignement à distance

L'introduction du télé-enseignement dans l'enseignement universitaire, la formation continue et la formation professionnelle vient compléter l'enseignement conventionnel en offrant la possibilité d'optimiser les ressources pédagogiques et humaines.

Le projet de télé-enseignement consiste à :

* **Mettre au niveau de chaque université, centre universitaire ou institut :**

- Un centre de ressources multimédias pour la production des cours et supports pédagogiques;
- Une salle dédiée au télé-enseignement (accès à la plateforme de télé-enseignement);
- Une salle dédiée à recevoir de la visioconférence.

* **Mettre en place un nœud central (CERIST)** doté du même équipement cité ci-dessus, en plus d'un plateau TV et tous les équipements nécessaires d'émission/réception satellite et gestion des flux vidéo entrant et sortant. Les émissions réalisées sont acheminées vers des points de réception ou enregistrées pour une consultation ultérieure. En plus du nœud central, certaines universités pourront émettre des visioconférences et seront équipées en conséquence. Les établissements pourront, à l'avenir, étendre et mettre à niveau le système selon leurs ambitions, activités et moyens.

Le projet DjamiaTIC

Comme son nom l'indique DjamiaTIC composé de : Djamia (mot arabe désignant l'université, mais aussi ligue, association, amicale, fédération... « tout ce qui unit ») et TIC (pour technologies de l'information et de la communication). DjamiaTIC est un site communautaire en ligne. C'est un portail traitant de divers thèmes en relation avec l'enseignement supérieur et les TICE (pour technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). L'actualité pour ce site peut se résumer aux points suivants :

- Ouverture de la nouvelle plateforme e-Charlemagne à l'Université d'Annaba (il est à signaler l'échec de l'achat de la plateforme « Charlemagne » qui a été

commandée par le MESRS et des ateliers de formation organisés au niveau de chaque région pour maîtriser « Charlemagne » et l'utiliser au niveau national, projet qui est aux oubliettes et dont personne ne parle);

- Lancement à l'ENS de la deuxième promotion d'une post-graduation spécialisée (PGS) intitulée IDE@ par le MESRS en co-diplomation avec l'Université de Strasbourg (France) sur l'Internet pour le développement de l'enseignement en @lgérie;
- Listage de quelques plateformes de formation à distance des universités et des établissements universitaires algériens (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique [MESRS], 2011).

Le projet IDE@

Le projet IDE@ « Internet pour développer l'enseignement à distance en Algérie » a été porté par un consortium de 12 établissements universitaires algériens et européens. Sa coordination a été assurée par l'Université Louis Pasteur de Strasbourg et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), en collaboration avec les partenaires du projet. Financé pour une période de trois ans (2005-2008) par le programme TEMPUS de l'Union européenne, le projet IDE@ a permis de déployer en Algérie un dispositif d'enseignement à distance (EAD) par Internet au sein de l'enseignement supérieur algérien. Un grand volet du projet a été consacré à la formation des ressources humaines qui se chargent du déploiement et de la pérennité de cette nouvelle formation. Au total, 387 personnes ont été formées dont 163 femmes (soit 42,11 %), et ce, à travers 19 sessions de formation et 3 stages pratiques, étalés sur les 3 années du projet et organisées au sein des établissements partenaires algériens et européens. Ces formations ont ciblé les différents acteurs du projet (le projet possède un site très riche http://www.projet-idea.u-strasbg.fr/). Les plus importants sont cités ci-après :

- 19 experts EAD ont été formés via le master en ligne UTICEF de l'ULP de Strasbourg (1 an) pour l'encadrement du master algérien;
- 340 enseignants ont bénéficié d'ateliers de formation aux TIC sur la conception de cours en ligne, le travail collaboratif et le tutorat en ligne pour créer une masse critique d'enseignants initiés à l'EAD et créer ainsi un potentiel « candidats » au master algérien;
- 9 coordinateurs EAD ont été formés à la coordination d'une plateforme EAD.

En outre, ces ingénieurs, coordinateurs et responsables pédagogiques ont reçu l'équivalent de 245 heures de formation à l'ULP de Strasbourg sous forme de stages de perfectionnement. Il faut signaler, cependant, que les enseignants formés sont abandonnés à eux-mêmes et aucun suivi des ressources humaines formées n'est fait (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique [MESRS], 2011).

Le système national de documentation en ligne (SNDL)

Le SNDL (Système national de documentation en ligne) permet l'accès à une documentation électronique nationale et internationale très riche et très variée, couvrant tous les domaines de l'enseignement et de la recherche scientifique (le système possède un site riche en informations http://www.sndl.cerist.dz/index.php?p=1).

* **Documentation internationale (acquises via des abonnements)**

En ce qui a trait à l'accès, cette documentation est classée en deux catégories : La première catégorie est accessible sans restriction à l'ensemble des étudiants, enseignants-chercheurs et chercheurs permanents au sein des campus universitaires et centres de recherche.

L'autre catégorie, par contre, concerne l'aspect recherche. Elle est dédiée aux enseignants-chercheurs, aux chercheurs permanents, aux étudiants en post-graduation (doctorants et magistères), aux étudiants ingénieurs en fin de cycle et master 2. L'accès à cette deuxième catégorie de documentation se fait sans restriction de lieu de connexion, mais exige l'obtention d'un compte individuel. La procédure d'obtention du compte est simple. Elle est prise en charge par :

- Le directeur de laboratoire (directeur pour les centres et unités de recherche) pour les enseignants-chercheurs affiliés à un laboratoire (respectivement centres et unités de recherche) de recherche et les étudiants en post-graduation (doctorants, magistères).
- Le responsable de la bibliothèque centrale, pour les enseignants-chercheurs non encore affiliés à un laboratoire de recherche, les masters 2 et les étudiants ingénieurs en fin de cycle.

* **Documentation produite au niveau national**

Le CERIST mène également un projet d'identification, de traitement, et de signalement de la production scientifique nationale ainsi que sa mise en ligne. Des ressources sont donc déjà mises à disposition des utilisateurs à travers ce portail. L'enseignant-chercheur peut trouver plus de détails sur les produits disponibles en cliquant sur l'icône « PORTAILS » se trouvant sur la barre de navigation de la page d'accueil du site du SNDL. Il s'agit du portail des revues algériennes (Web Reviews), du Catalogue collectif algérien (CCDZ), du Portail national de signalement des thèses (PNST), des bases de données bibliographiques (ALGERIANA et ASA). Les nouveautés et les mises à jour sont signalées sur le site périodiquement.

Le projet UFC Online

L'efficacité des cours en ligne sur le site de l'université de la formation continue (UFC) n'est plus à établir. L'insertion des cours en ligne dans le site de l'UFC en février 1999 est venue un peu en réponse à quelques contraintes rencontrées sur le terrain, en l'occurrence les délais de livraison des envois postaux. En plus des services classiques sur le Web, notamment le *chat*, les forums et le courrier électronique, il existe un espace réservé uniquement aux étudiants inscrits à l'enseignement à distance de l'UFC. Cet espace offre six services : la consultation du cours proprement dit, le téléchargement des différents chapitres ou de l'intégralité des cours ainsi que de quelques séquences vidéo, le *chat*, les forums et le courrier électronique. Plusieurs évènements successifs dont l'UFC a été l'initiatrice ont fait que les responsables ont opté pour la mise en place de l'université virtuelle. Parmi ces évènements, on retrouve :

- la création du site Web de l'UFC en février 1999 http://www.ufc-dz.net;
- le séminaire sur la formation des formateurs sous le thème « méthodologie de la conception des cours écrits en EAD », Constantine, novembre 2000;
- la lettre d'engagement signé par l'UFC et l'UNESCO dans le cadre du projet Avicenne.

Par ailleurs, plusieurs facteurs ont favorisé l'idée de la mise en œuvre de l'UFCV, notamment :

- l'installation en Algérie de plusieurs fournisseurs d'accès Internet de qualité tels que GECOS, l'EEPAD et Solinet;

- la prolifération de plusieurs cybercafés et médiathèques à travers le territoire national;
- l'amélioration constante des moyens de télécommunication en Algérie.

En conclusion, il est impératif de rappeler qu'à l'heure actuelle l'enseignement à distance associé aux différents supports pédagogiques, notamment Internet, est une solution non négligeable aux problèmes que vit l'université algérienne (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique [MESRS], 2011).

Le projet « Mech-eLearn »

Mech-eLearn est un projet d'enseignement électronique qui vise à atteindre l'objectif de devenir la vitrine du e-Learning de l'université algérienne dans le domaine des sciences et des techniques de l'ingénieur. Cet objectif peut être atteint en suivant ce qui suit :

1. l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) telle que le Web, le courriel, les forums de discussion et les vidéoconférences dans le processus de la formation universitaire des ingénieurs et des chercheurs algériens;
2. l'adoption d'une approche qui assure l'intégration des trois fonctions principales de l'institution universitaire : la fonction d'enseignement, la fonction de recherche et la fonction du service de la communauté;
3. et le plus important : la mise à contribution des acteurs principaux du processus de la formation universitaire, c'est-à-dire les enseignants-chercheurs et des étudiants dans les différentes institutions universitaires et de recherche en Algérie.

Tous les enseignants chercheurs et les étudiants de graduation et de post-graduation peuvent participer à ce projet de mise en commun de ressources pédagogiques et scientifiques visant un noble objectif : « débloquer le savoir et renforcer les cerveaux » (*Unlocking knowledge and empowering minds*) et de promouvoir l'université algérienne au niveau international (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique [MESRS], 2011).

Conclusion

Aujourd'hui, le progrès et le développement sont étroitement liés à la technologie moderne et à la révolution électronique, qui sont devenus les principaux indicateurs du progrès des pays dans les domaines économique, politique et social. Les sociétés qui favorisent la culture de l'e-Learning, soit à distance, soit dans des établissements scolaires, vont nécessairement réaliser plus de progrès et de prospérité comparativement aux autres pays qui adhèrent encore à l'éducation traditionnelle, à l'ère actuelle où les traditions sont devenues une culture et un produit partagés partout dans le monde à travers la curiosité ou l'éducation électronique. Le changement et le développement en Algérie ne peuvent être réalisés qu'en suivant les tendances technologiques globales, et en affectant les budgets nécessaires à l'activation de l'e-Learning.

Références

Beaud, M. (1985). *L'art de la thèse*. Paris : Éditions La Découverte.

Benhamadi, M. (1990, novembre). Le rôle de l'informatique dans l'accès à la connaissance. Communication présentée au salon international des technologies nouvelles TEC'90, Tunis.

Brunel, G. et Lafont, S. (1998). *Les technologies de l'information*. Paris : Presses universitaires de France.

Collectif. (1999). *Dictionnaire encyclopédique*. Paris : Larousse.

Dufour, A. (1997). *Internet* (5e édition). Paris : Presses universitaires de France.

Fondin, H. (1992). *Profession enseignant : rechercher et traiter l'information*. Paris : Hachette éducation.

Hirtt, Nico. (2000). *Les nouveaux maîtres de l'école.* Montreuil : V.O. Éditions.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (2011). *Guide des établissements d'enseignement supérieur, année universitaire 2009/2010.* Alger : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.

Enseignement à distance, enjeux et circonstances

Jean-François **BOURDET**
Université du Maine
CREN-InEdUM
Jean-francois.bourdet@univ-lemans.fr

Résumé

La diversification et l'immédiateté de l'accès aux savoirs, générées par Internet (Web 1) a déjà suscité nombre d'espoirs quant à l'égalité des chances qui serait par là restaurée. L'évolution des usages d'Internet (Web 2) permet de penser que des normes puissent se mettre en place, mais le caractère informel et extrêmement diversifié de ces usages rend difficile la validation de ces normes.

Les universités doivent tirer parti de cette évolution des usages et des rapports au savoir pour amender et diversifier leurs offres de formation. Le recours aux outils de référence (Internet, plateformes de formation, réseau d'échanges en ligne) doit alors être justifié par la conception d'une pédagogie des espaces virtuels.

Enjeux contemporains en enseignement supérieur

Le développement des offres en ligne, désormais ouvertes et massives (type MOOC) est révélateur de leur caractère désormais incontournable pour tout système d'enseignement supérieur; en témoigne pour la France l'apparition toute récente de France Université Numérique (FUN).

Au-delà des effets de mode et d'annonce, on se trouve face à une évolution profonde. Il s'agit pour les établissements de passer d'une logique académique à une logique de marché (Bourdet et Postec, 2011). Les offres ouvertes sont en effet mondialisées, dépassant de loin les bassins de recrutement traditionnels des universités nationales ou régionales. Le recrutement et le suivi des étudiants, voire leur diplomation, se font via des dispositifs en ligne qui ignorent les frontières comme les fuseaux horaires.

Dès lors, les offres s'opposent de plein fouet : l'utilisateur, devenu « usager », « client » au sein d'un marché libre peut comparer et choisir selon ses besoins et ses spécificités. On se trouve alors face à un paysage remodelé, marqué par une dimension concurrentielle en termes de flux mondialisés des enseignés. C'est là un paramètre assez nouveau pour nombre d'universités. Le caractère concurrentiel des offres est d'ailleurs renforcé par les modes d'évaluation qui se mettent en place au niveau mondial (classement de Shanghai pour les établissements les plus prestigieux, jugements publiés au gré du Web 2 par des internautes habitués à partager leurs jugements – à quand un *Student Advisor* sur le modèle de *Trip Advisor*?).

La mise en place d'une logique de marché suppose un remodelage des offres, une souplesse et une adaptabilité plus grande pour coller aux flux d'étudiants visés. Or, rien ne prédispose une structure lourde, souvent dépendante de cadres et de contraintes hiérarchiques (ministères, pilotage national, autorités de tutelle) à fonctionner avec la réactivité d'une *start-up*. Il faut pourtant bien évoluer, d'autant qu'un second facteur va renforcer le premier.

Il s'agit de ce qu'entraîne l'accessibilité des savoirs rendue possible par la construction de dispositifs sur plateformes. Le design de tel dispositif suppose en effet un tout autre rapport à la notion de ressources que ce qu'offre un cours traditionnel (Bourdet et Leroux, 2009).

Une première distinction tient à l'accessibilité des ressources qui ne sont plus contraintes par des lieux et de moments (comme par le lieu et le temps du cours), mais restent disponibles en permanence. Une deuxième caractéristique est celle de l'ouverture des ressources : dans un espace non contraint, il est possible de passer d'un site à un autre, d'ouvrir des liens multiples, et d'enrichir – ou de perdre – la ressource à l'infini. Une troisième spécificité est encore plus importante, c'est celle de la lecture des ressources elles-mêmes : ouvertes, diffuses, multiples, les ressources potentielles font éclater le cadre épistémique rigide des syllabus préconstruits, et seul l'utilisateur finit par pouvoir leur donner sens, pour lui (et peut-être lui seul) à tel moment, dans tel espace virtuel et mental. Il rencontre là de plein droit ce que laisse présager le passage au Web 3.0 : celui d'un espace où tous les éléments sont potentiellement coordonnables par le jeu des métadonnées qui les codent.

On peut d'ailleurs considérer l'émergence des MOOC comme une tentative d'interfaçage de cet accès démultiplié à des ressources infinies avec l'infrastructure des établissements.

Un tel bouleversement des habitudes de programmation des apprentissages (programmes, syllabus, curricula) met en question la possibilité de les « gérer » et, de fait, comme le montrent les taux d'abandon des formations en ligne, à faire reposer sur l'étudiant une responsabilité considérable. Au-delà de l'invocation rituelle à l'autonomisation des acteurs, il vaut la peine de relever ce qui, plus concrètement, se met en place dans ce nouveau contexte.

Il est ici question de nouvelles manières d'apprendre, de nouvelles modalités d'exercice d'un « être apprenant ». Le phénomène d'apprenance caractérisé naguère par Carré (2005) renvoie au phénomène d'autodidaxie, de régulation personnelle, de métacognition. Dans l'espace virtuel des formations à distance, cette apprenance se double d'ailleurs d'une forme de reconnaissance statutaire lorsque les cohortes étudiantes sont assimilées à une clientèle qu'on cherche à capter et à fidéliser. Le potentiel de gestion personnelle de ses apprentissages est d'ailleurs renforcé par le profil d'une génération de « digital natives » parfois plus à l'aise avec les outils numériques que les formateurs qui conçoivent les cours.

Dans cet espace indéfini où se place la relation formative, il est assez logique que le curriculum réel ait tendance à s'individualiser fortement face à une planification jamais assez souple. Ainsi l'individu sort-il des cadres et en reconstruit-il de nouveaux. Sur le plan individuel, on pourra parler avec Downes (2013) de la construction d'un PLE (*personnal learning environment*), sur le plan des échanges sociaux. On parlera de construction d'espaces virtuels (Bourdet, 2006) et de tissage de communautés numériques dans lesquelles les enjeux thématiques (centres d'intérêt) et sociaux (relations paritaires d'entraide) vont jouer un rôle décisif dans la gestion par chacun de ses formations, de ses découvertes, de l'identification et de la construction de ses ressources (Bourdet et Teutsch, 2012). Prendre en compte de tels fonctionnements, parvenir à intégrer ce qui est nécessairement extérieur à l'offre de formation dans la réussite de celle-ci : tel est l'enjeu décisif pour un dispositif de formation. Nous allons le concrétiser dans la partie suivante.

Les enjeux pour les établissements

Pour des universités et des centres de formation, les enjeux apparaissent majeurs au sein d'une concurrence désormais plus ouverte. Comme on l'a vu, la montée en puissance des curricula réels vient mettre en question la logique académique (Audigier, Crahay et Dolz, 2006; Demeuse et Strauven, 2006; Depover et Noël, 2005). Peut-on, et jusqu'où, programmer les contenus de formation? Entre le menu imposé et l'offre à la carte, est-il possible de varier la composition des programmes?

Selon quels critères? Voilà qui appelle réflexion sur les finalités éducatives et sur le mode de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. Plusieurs niveaux sont à considérer.

D'abord, voyons celui du financement. Traditionnellement, c'est soit la dotation de l'État (au vu de l'habilitation par lui des formations), soit des fonds privés (droits d'écolage, mécénat), soit un mélange des deux qui permet aux établissements de fonctionner. Le calcul des coûts se fait sur le bâti, l'entretien, les salaires, etc. Les surfaces à gérer et le nombre des inscrits servent de référence. Il en va autrement en ligne où les investissements ne sont pas stables (élevés dans la conception, faibles pour le suivi par exemple); il est donc difficile de calculer le coût des dispositifs proposés en se référant au modèle économique du présentiel. Comme le montre l'exemple des universités françaises, aucune norme commune ne s'est encore imposée.

Le deuxième point touche à la gouvernance des établissements. Le développement d'offres en ligne demande un investissement initial important, difficile à engager pour certains établissements; ces offres sont par définition destinées à un public non local, ce qui peut entraîner des choix en termes de politique éducative, d'aménagement du territoire. On voit par là que les régions, provinces et/ou États peuvent avoir leur mot à dire (d'autant plus s'ils financent le projet, ce qui a été par exemple le cas de mon université où le financement initial a été apporté entièrement par la Région). Il existe donc une question portant sur les modes de décision, la définition d'instances opérationnelles.

Le troisième point découle en partie du deuxième : il s'agit des modes d'évaluation. Comme on le voit avec les MOOC, c'est là le noyau dur institutionnel parce qu'il permet la certification. Mais comme on l'a vu aussi, les curricula réels excèdent largement ce qui est prévu par l'institution. D'autres modes de validation peuvent alors apparaître plus judicieux comme la reconnaissance par les pairs (Bourdet et Teutsch, 2012), le développement d'une communauté de pratique (Wenger, 1998). Que peut-on valider si ce qui est prévu ne constitue qu'une part réduite de ce qui est acquis? L'accessibilité permanente et indéfinie à du contenu potentiellement formatif appelle réflexion sur les découpages curriculaires. On peut ainsi se demander à la suite de Mac Luhan (le medium étant le message), si ce qui est appris n'est pas plus une manière d'apprendre que la maîtrise d'un objet disciplinaire prédéterminé. C'est la notion de granularité, de structuration, qui entre ici en ligne de compte : apprend vraiment qui découpe son objet, l'apprentissage ne se réduisant à un empilement d'éléments, mais prenant son essence dans une forme, un rythme, une esthétique des trajets poursuivis.

C'est finalement et paradoxalement donner une place au cœur des apprentissages à ce qui depuis toujours aurait dû s'y trouver : une réflexion épistémologique. C'est en ce sens que la modification des modes d'apprentissage appelle transformation de l'offre, d'abord, en termes d'accès. La distance implique une autre logistique (inscription et suivi en ligne de type tutoral) (Bourdet, 2007), entraînant d'autres manières de travailler (secrétariat, paiement, enseignement, diplomation). Les questions sont multiples : quel modèle économique, quel modèle logistique, quelle rémunération des tuteurs, comment rendre compte des temps de connexion (pour les employeurs finançant une formation continue par exemple)?

Ainsi assiste-t-on à l'émergence de nouvelles modalités (FOAD, MOOC) de présentation et de gestion de l'offre, comme on voit monter en puissance de nouveaux outils d'évaluation extra ou trans-académiques comme c'est le cas du Portfolio européen des langues.

La situation est donc complexe, difficile parfois à simplement paramétrer, ce qui explique la prudence de nombreuses institutions. Le recul dont on dispose aujourd'hui permet pourtant de disposer d'un certain nombre d'outils.

Les outils pertinents

Nous en proposons de trois types.

Il s'agit d'abord d'*outils (au sens d'objets utiles)*. La connexion Internet, les plateformes, les espaces de stockage en ligne et de partage (wiki, CMS), les fonctionnalités de communication (forums, *chats*) sont les exemples les plus connus et les plus utilisés. Ces outils sont de type générique, susceptibles donc d'intégrer des dispositifs variés. Telle est la raison du succès d'une plateforme comme Moodle qui, outre sa gratuité, correspond bien à une offre de cours classique, et évolue selon les modifications proposées par la communauté Moodle; les limites de l'outil devenant support de réflexion pour les utilisateurs.

Il s'agit ensuite d'*instruments (au sens de Rabardel,* 1995*)*. Des artefacts sont proposés à l'utilisateur afin que celui-ci s'en saisisse dans le double mouvement d'une instrumentation (conception/modélisation des usages) et d'une instrumentalisation (prise en main de l'artefact et adaptation aux besoins propres de l'usager). Ainsi les dispositifs de formation sont des artefacts formatifs dont la malléabilité est essentielle. Les environnements numériques de travail (type intranet universitaire) doivent obéir aux mêmes contraintes. Ce qui revient à dire que la dimension sémiotique des interfaçages joue un rôle prépondérant (Peraya, 1998).

Construire une offre en ligne demande de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est la définition de cibles? Quels sont le type de public, les besoins et les compétences requises?
- Quel est l'opérateur? S'agit-il, par exemple, d'un regroupement d'établissements (consortium) disposant de services dédiés?
- Quel est le mode d'accès aux contenus? S'agit-il d'une logique propriétaire ou ouverte des offres de formation?
- Quels types d'interfaçage et d'architectures des activités sont retenus?
- Quelle logique curriculaire domine? La granularité proposée est-elle déclinable? Quel est le taux de malléabilité (de la progression, des thématiques de cours)?
- Quelle logique de conception est employée? S'exerce-t-elle à travers du code accessible ou non (chaîne d'édition, langage de transposition de type Learning Design, XML)?

Enfin, nous pouvons envisager la *définition d'outils spécifiques*, dédiés à des besoins caractéristiques de tels utilisateurs. Ainsi, le laboratoire dans lequel je travaille a conçu des outils adaptés, greffables sur des plateformes ouvertes de type Moodle. Il s'agit :

- d'outils de suivi : interface dédiée au tuteur donnant accès aux pages étudiants dans l'état où elles se trouvaient au moment d'une difficulté, de l'envoi d'un message, etc.
- d'outils de bilan (Visualis : Teutsch et Bourdet, 2013) dans lesquels des traces multiples de l'activité sont reconfigurées sous forme d'indicateurs interprétables (taux d'échanges, écart au rythme du groupe, etc.) permettant de repérer la spécificité d'un trajet individuel (Teutsch et Bourdet, 2010).

Une autre recherche porte sur l'adaptation des interfaces de présentation des contenus à la modularité des surfaces d'affichage. La multiplication des types d'écrans (téléphones intelligents, tablettes, tables, TBI/TNI, murs d'écran, lunettes, hologrammes) suppose soit la modification des contenus, eu égard à la taille d'écran (avec la nécessité d'une reprogrammation spécifique et de différences importantes), soit la conception d'interfaces modulaires, retravaillant les éléments dans la surface d'affichage.

Si l'on reprend les éléments énoncés ci-dessus, nous pouvons présenter un tableau synthétique des modifications contextuelles, des enjeux et des outils.

Tableau 1 : Enseignement à distance, enjeux et circonstances

Contexte des enjeux contemporains en matière d'enseignement supérieur	**Enjeux pour les établissements**	**Outils**
D'une logique académique à une logique de marché	Réflexion sur les finalités éducatives et sur le mode de fonctionnement :	Définition de cibles, Regroupement d'établissements (consortium) Logique propriétaire ou ouverte des offres
De l'accessibilité des savoirs	L'accessibilité conduit à une réflexion sur les découpages curriculaires	Interfaçage et architectures des activités : Granularité déclinable, Curriculum souple Logique de conception à travers du code accessible
De l'émergence d'un « être apprenant »	La modification des modes d'apprentissage mène à la transformation de l'offre	Définition d'outils spécifiques : - de suivi, de bilan; - adaptés à la modularité des surfaces.

Conclusions et perspectives

Le panorama proposé ci-dessus renvoie à l'évolution générale des moyens de communication et à ce que cela peut changer dans les rapports sociaux, il n'est pas surprenant que les relations éducatives en soient affectées; ce qui serait plus étrange serait qu'elles ne le soient pas. Mais, comme on l'a vu, cela pose question à des établissements universitaires dont la taille, l'histoire, les modes de fonctionnement (accréditation, valorisation, évaluation, identité) sont marqués par une grande stabilité. Pour que celle-ci ne conduise pas à l'immobilisme et à la fossilisation, il est néanmoins impératif qu'ils évoluent dans ce nouveau paysage, ce qu'ils font avec plus ou moins de bonheur.

Que dire du modèle en cours de construction? Qu'il est certainement plus ouvert. Certes, qu'il soit plus à l'écoute des besoins individuels est une possibilité, mais rien ne certifie qu'il réussisse là où le modèle présentiel a rencontré ses limites. C'est que ce nouveau modèle d'apprentissage est très exigeant en termes d'engagement, coûteux sur le plan cognitif et financier.

Nous n'entrons pas forcément dans un monde meilleur, mais dans un univers différent. Reste à caractériser cette différence, car une résurgence de modèles antérieurs n'est pas à écarter. Certes, du magister médiéval à Wikipédia, un long chemin a été parcouru, mais utiliser le TNI comme outil de projection, ou substituer aux polycopiés de naguère des présentations PowerPoint, ne fait que renouveler le support non la pédagogie : de tels usages peuvent renforcer la dimension magistrale d'un cours (qui peut aussi se justifier selon la thématique et le contexte).

Plus que l'outil, plus que l'habillage, c'est la question du modèle qui doit donc être posée; ou mieux, celle de la modélisation possible des conduites d'accès à la connaissance (de construction des connaissances).

Ce qui se joue ici est le rôle de la modélisation des apprentissages. On peut considérer ce processus de deux manières.

D'abord, on peut examiner ce processus quant aux connaissances. Celles-ci apparaissent clairement, comme le montrent par ailleurs les neurosciences comme un construit en perpétuelle réorganisation. La malléabilité est au cœur de leur structuration et de leur disponibilité. Il semble donc que les espaces virtuels d'apprentissage qui poussent à une telle malléabilité correspondent bien à l'exercice de leur construction. C'est la notion de ressource qui occupe dès lors le centre des processus d'apprentissage (curriculum réel).

Ensuite, c'est le processus lui-même qui devient intéressant. La relation éducative se construit sur du métacognitif, plus que sur du cognitif; sur des liens établis entre les objets de connaissance plus que dans la saisie de ces objets eux-mêmes. Ainsi compris, le processus d'apprentissage ne peut être cadré par une programmation de contenu, il se joue entre ces contenus, à travers eux et au-delà d'eux, dans la mise en relation avec l'ensemble des expériences personnelles, en lien avec le sens d'un cheminement individuel.

L'enjeu est donc de trouver un équilibre afin que l'offre curriculaire reste souple (assez pour accueillir les divergences des acteurs) tout en restant validable du point de vue institutionnel.

Références

Audigier, F., Crahay, M. et Dolz, J. (dir.). (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.

Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôle du tuteur. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, (40), 32-40.

Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Alsic, 10*(1).

Bourdet, J.-F. et Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne : de leur analyse à leur appropriation. Les effets des dispositifs d'EAD sur l'enseignement et l'apprentissage. *Distances et Savoirs*, *7*(1/2009), 11-29.

Bourdet, J.-F. et Postec, N. (2011). Formation à distance et enseignement supérieur : un paradigme modifié?. Dans *Actes du Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Juin 2011* (p. 161-172). ISSBA Université d'Angers.

Bourdet, J.-F. et Teutsch, P. (2012). Réseaux sociaux en ligne et espace distancié d'apprentissage : quelle transférabilité?. *Alsic*, *15*(2 | 2012) doi: 10.4000/alsic.2500. Repéré à http://alsic.revues.org/2500

Carré, J.-M. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.

Downes, S. (2013). The Role of Open Educational Resources in Personal Learning. Dans *R. McGreal, W. Kinuthia, S. Marshall et T. McNamara (dir.), Perspectives on Open and Distance Learning: Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice,* (p. 207-221). Athabasca University.

Peraya, D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales, Mémoire et savoir à l'ère informatique*, *XXXVI*(111), 171-188.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Teutsch, P. et Bourdet J.-F. (2010). Percevoir les trajets d'apprentissage en formation à distance. Conception pluridisciplinaire d'outils de visualisation pour le tuteur. *TSI, Technique et Science Informatiques*, *29*(numéro spécial L'informatique à l'interface de l'activité humaine et sociale), 1023-1054.

Teutsch, P. et Bourdet, J.-F. (2013, mai). Modalités de suivi de trajets de formation pour l'enseignant en ligne. Communication présentée au Colloque Tice en éducation, Montréal, Québec, publiée dans les *Actes* du Colloque.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Moodle : Compétences pédagogiques et manipulation technologique

Aïda **EL-SOUFI**

Résumé

Cette intervention aborde l'utilisation de Moodle dans un cours obligatoire sur les TICE, proposé en première année à l'Institut libanais d'éducateurs. La formation est hybride et vise à familiariser les étudiants à l'utilisation de cette plateforme dans leurs études, mais également à les encourager à penser l'intégration des technologies dans des activités pédagogiques. Elle traite la question de l'appropriation de la plateforme et de l'adaptation aux divers outils proposés ainsi qu'à leurs véritables usages. Le problème est de savoir si ces outils favorisent un meilleur apprentissage et permettent par ce biais le développement des compétences ou s'ils constituent un frein à l'enseignement-apprentissage vu leur nombre assez élevé pour des utilisateurs débutants. L'article reprend les grandes lignes de cette expérience. Il présente également les activités pédagogiques réalisées durant le cours, puis l'évaluation des étudiants.

Mots-clés : TICE, plateforme d'apprentissage en ligne, Moodle, formation hybride, Liban

Introduction

L'utilisation des plateformes d'enseignement est désormais très répandue dans l'enseignement supérieur. Malgré une utilisation assez importante, il est légitime de se poser la question de la nécessité de maîtriser les différents outils technologiques et si cela requiert une certaine formation au préalable. Cet article présente l'enjeu de la formation technologique des étudiants à l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne, et les compétences technopédagogiques à développer. Il détaille tout d'abord le contexte de cette étude et les objectifs visés puis analyse la démarche de formation suivie. Par la suite, il décrit brièvement les activités menées sur la plateforme et leurs incidences sur l'apprentissage. La dernière partie est réservée à l'évaluation concernant l'utilisation de la plateforme.

Cadre de l'étude

La plateforme Moodle est utilisée dans un cours d'initiation aux TICE, dispensé aux étudiants de première année, inscrits à l'Institut libanais d'éducateurs. Le cours vise à développer chez les futurs éducateurs les compétences nécessaires à un usage efficace des technologies pour pouvoir les intégrer d'une façon pertinente dans leurs classes (Karsenti, Peraya et Viens, 2002; Karsenti, 2004). Les activités à réaliser sont composées de tâches complexes et fondées sur des dispositifs utilisant les technologies (Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006).

Nous avons construit le cours autour des différents espaces de travail de Moodle et les activités proposées imposent l'utilisation de quelques outils d'une façon régulière. Ces outils sont considérés comme « un catalyseur qui conduit progressivement l'enseignant à innover au niveau de ses méthodes en les rendant plus centrées sur l'activité de l'apprenant » (Lebrun, 2002, 2007).

Il est à souligner que tous les étudiants appartiennent tous à la génération des natifs du numérique (*digital natives*) mais sont, pour la majorité, incapables de tirer profit de leurs connaissances technologiques dans des situations d'apprentissage. Au début, beaucoup d'étudiants manifestent de la résistance quant à l'utilisation de Moodle et de faire les activités sur support papier.

Problématique

Dès le départ, nous nous sommes posé la question des apports technopédagogiques de l'adaptation de Moodle à l'appui d'un enseignement hybride. Nous nous sommes également demandé si les avantages acquis seront en mesure de surpasser les inconvénients du temps consacré à l'initiation technologique. Ne faudrait-il pas mieux investir ce temps à travailler davantage le volet pédagogique? Nous nous sommes demandé aussi si la mise à disposition des étudiants du contenu du cours en ligne n'accentuera pas l'absentéisme ou si, bien au contraire, elle permettra une meilleure acquisition des connaissances grâce à l'accessibilité des ressources, la flexibilité de l'apprentissage…

Outils et méthodologie adoptée

La présence étant obligatoire à l'université, nous avons opté pour un cours hybride. Nous avons conçu les activités pédagogiques, structuré l'apprentissage entre présentiel et à distance puisque « les caractéristiques majeures des dispositifs de formations hybrides sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2005). Pour atteindre les objectifs de la formation, les activités proposées nécessitent de manipuler Moodle, d'avoir recours à Internet et de développer des stratégies de travail permettant de consolider les acquis pédagogiques.

Les étudiants doivent réaliser les activités en binôme ou en groupe classe pour des activités comme le forum. Tous les documents postés par l'enseignante ou par les étudiants ainsi que les rétroactions (*feedbacks*) sont accessibles à tous. L'objectif visé est la mutualisation des ressources grâce aux activités pédagogiques réalisées sur la plateforme.

La formation technologique sur Moodle

Moodle se caractérise par une interface simple, et son utilisation est presque intuitive. Pourtant, beaucoup d'enseignants à l'université hésitent encore à l'utiliser. Quand un cours est publié sur Moodle, la question qui se pose est de connaître l'usage que les enseignants et les apprenants font de la plateforme et si l'espace du cours est vraiment fonctionnel. Il est également important de savoir le type d'activités qui y sont présentées ainsi que les outils les plus utilisés.

L'initiation à Moodle commence par une prise en main en présentiel et plusieurs activités y sont proposées. Certaines nécessitent un travail en présentiel, d'autres à distance. Certaines sont individuelles, d'autres exigent un travail en binôme ou un travail collaboratif d'équipe. Une formation partiellement à distance développe chez les étudiants une certaine autonomie (Albero, 2003; Nissen, 2007) et réduit la surcharge de leur emploi de temps. Cette alternance entre les séances de cours et les activités d'apprentissage permet aux étudiants de travailler chacun selon son rythme et facilite l'interaction entre étudiants grâce aux outils de communication puisque « la diversification des modalités d'apprentissage se fait dans le but d'une plus grande centration sur l'apprenant » (Charlier et al., 2005). Cette formation hybride se caractérise par sa flexibilité et « correspond également à un souci

d'accompagner l'innovation en assurant un ancrage par rapport aux pratiques habituelles » (Depover, Quintin, Braun et Decamps, 2004).

La formation pédagogique

À travers les activités pédagogiques dispensées en présentiel et sur Moodle, le cours vise à développer diverses compétences langagières, technologiques, disciplinaires, etc.

En général, l'activité commence par la découverte de ressources éducatives telles que définies par Bibeau : « Une ressource d'enseignement et d'apprentissage (REA), c'est toute entité, numérique ou non numérique, conçue ou pouvant être utilisée, pour des fins d'apprentissage, d'éducation ou de formation » (2006). Nous avons opté pour l'utilisation de ressources en ligne disponibles à tous les internautes. S'ensuit alors une mise en situation durant laquelle les étudiants découvrent l'activité et la réalisent en tant qu'apprenants. Après une période consacrée aux discussions sur les objectifs de l'activité et sa mise en place, les apprenants rédigent une nouvelle activité à l'intention d'une classe cible. Cette étape est accompagnée d'un forum de discussion pour leur permettre d'échanger leurs points de vue et de réaliser un travail réflexif sur l'activité en cours. Selon Benraouane, « les forums de discussions, quand ils sont bien conçus, présentent pour l'apprenant un espace idéal d'apprentissage. Parce que les forums forcent l'étudiant à s'exprimer par écrit, ils deviennent un moyen efficace de l'épanouissement de la pensée de l'individu. L'interactivité qui se fait à travers l'écriture aide l'étudiant à s'approprier des nouveaux concepts discutés en forum » (2011).

Un forum différent est consigné pour chaque partie du cours et est utilisé pour une durée de deux semaines. Les étudiants débattent de leurs idées sur le forum en s'appuyant sur une question postée par l'enseignante. La question posée dans le forum fait toujours référence aux articles lus ou à lire, au contenu du cours, mais invite également les étudiantes à utiliser d'autres ressources que celles fournies par l'enseignante. Les critères d'évaluation sont précisés d'emblée dans le corps du forum. L'utilisation du forum a nécessité une initiation d'ordre technique, mais également d'ordre rédactionnel.

Évaluation des étudiants

À la fin du semestre, les étudiants ont évalué le contenu du cours et l'approche adoptée par un questionnaire-sondage. Ils se sont montrés favorables à l'utilisation de la plateforme et certains ont même demandé un cours supplémentaire sur les TICE pour une meilleure familiarisation avec les outils technologiques. Ils sont en général satisfaits des modalités du travail et des compétences pédagogiques et technologiques développées. Ils ont également trouvé que la réalisation du projet par étapes a facilité le travail. Ils ont surtout apprécié la disponibilité de l'enseignante pour un accompagnement en présentiel ou à distance. Par contre, quelques-uns ont souhaité réduire le nombre des activités pédagogiques jugées chronophages quoiqu'intéressantes et facilement transférables en situation de classe. Certains ont proposé de limiter l'évaluation de l'enseignante à la manipulation des outils technologiques sans englober les compétences linguistiques. Les étudiants ont déploré d'avoir à lire des articles malgré leurs contenus très utiles. Et le fait de les présenter sous forme de diaporama ou d'en discuter les idées principales sur le forum les a obligés à adopter des techniques de lecture plus adéquates pour mieux comprendre le contenu.

Évaluation de l'enseignante

L'évaluation a permis à l'enseignante de suivre de près le travail sur la plateforme et d'évaluer d'une façon continue l'apprentissage. La formation hybride lui a permis d'être plus disponible pour réagir aux demandes de tous.

Parmi les éléments négatifs, il faut souligner le fait que les étudiants ont confondu à plusieurs reprises les outils technologiques. Une autre confusion est apparue au niveau des outils techniques intégrés à Moodle et les outils présentés dans les ressources, par exemple les moteurs de recherche. Ils ont également confondu les problèmes de connexion à Internet et les problèmes rencontrés sur Moodle.

Comme il a été mentionné plus haut, les étudiants ont éprouvé des difficultés de lecture sur écran. Le passage de la politique de distribution de polycopiés et des contenus sur support papier dans les autres cours à un contenu entièrement numérisé disponible uniquement sur Moodle n'était pas aisé pour eux.

Cependant, au fil des activités, ils sont devenus plus autonomes et se sont intéressés davantage aux outils technologiques. En même temps, cette approche hybride leur a permis de travailler à leur rythme et surtout d'être toujours à jour même en cas d'absence. Ils ont apprécié le fait d'avoir accès aux documents d'une façon

permanente et surtout de pouvoir déposer à distance leur devoir. La découverte du travail collaboratif les a aidés à mieux réfléchir aux activités à réaliser, à mieux les verbaliser avant de les soumettre aux membres du groupe. Malgré toutes les difficultés rencontrées, à la fin du semestre, l'évaluation de l'utilisation de la plateforme était plutôt positive.

Conclusion

C'est une gageure d'exiger des étudiants d'utiliser exclusivement la plateforme Moodle à distance alors que leur présence au cours est obligatoire. L'approche hybride se révèle être un meilleur choix surtout si elle est axée sur le travail collaboratif. Il a fallu créer des activités motivantes pour animer les discussions sur le forum puisque « la simple mise à disposition d'outils de communication n'amène pas les étudiants à échanger entre eux : la perception d'une claire finalité à l'échange s'affirme comme une nécessité incontournable » (Degache et Nissen, 2008). Cette approche a permis aux étudiants de penser l'intégration des technologies en milieu scolaire d'une façon active. Il est évident qu'un seul cours est insuffisant pour maîtriser tous les outils de Moodle ou en approfondir l'usage. Il a fallu effectuer des choix selon les objectifs pédagogiques visés. Mais cette première approche a permis aux étudiants de s'initier aux outils technologiques et de créer des projets technopédagogiques.

Il nous semble qu'il serait intéressant d'approfondir davantage ce travail en étudiant les traces des étudiants sur Moodle pour voir les espaces les plus consultés. Il serait également intéressant d'effectuer un sondage auprès des apprenants, deux ou trois ans après la fin du cours, pour voir s'ils ont changé leurs méthodes de travail et s'ils ont intégré les technologies d'une façon efficace dans leurs pratiques de classe.

Références

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyadi (coord.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002* (p. 139-159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes - St-Denis. Repéré à http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270

Benraouane, S. A. (2011). *Guide pratique du e-learning. Stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle*. Paris : Dunod.

Bibeau, R. (2006, novembre). Les TIC à l'école : proposition de taxonomies et analyse des obstacles à leur intégration. *Association EPI*. Repéré à http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2005). Apprendre en présence et à distance. À la recherche des effets des dispositifs hybrides. Présenté au Symposium 13 : Environnements informatisés pour l'enseignement et la formation scientifique et technique : modèles, dispositifs et pratiques, Colloque du REF 05, Montpellier : Université Paul Valéry (Montpellier III). Repéré à http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/seminaires-tic/guidel-juin2008/documents/REF-Charlier.pdf

Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, *11*(1), 61-92.

Depover, C., Quintin, J.-J., Braun, A. et Decamps, S. (2004, janvier). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride. Étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs*, *2*, 39-52.

Edelenbos, P., Johnstone, R. et Kubanek, A. (2006). *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants : Les langues pour les enfants en Europe : Résultats de la recherche bonne pratique et principes essentiels*. Bruxelles : Commission européenne. Repéré à http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf

Karsenti, T. (2004). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC ? *Vie pédagogique*, (132), 45-49.

Karsenti, T., Peraya, D. et Viens, J. (2002). Bilan et prospectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(2), 459-470.

Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles : De Boeck Université.

Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie? *Alsic*, *10*(1), 129-144.

L'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif béninois : état des lieux et perspectives

Serge Armel **ATTENOUKON**, Ph. D.
Sciences de l'éducation
Université d'Abomey-Calavi
attenoukas@yahoo.fr

Résumé

Le présent article fait un état des lieux de l'intégration et de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif béninois avec un regard sur les perspectives d'une intégration pédagogique réussie des TIC en éducation dans ce pays. Il met en relief les expériences d'intégration pédagogique des TIC dans les différents ordres d'enseignement à savoir le primaire, le secondaire et le supérieur. La démarche méthodologique adoptée est essentiellement documentaire et repose sur une revue de littérature pertinente et des données qualitatives et quantitatives. Les résultats dévoilent un diagnostic peu reluisant, une disparité entre zones urbaines et zones rurales.

Mots-clés : intégration pédagogique des TIC, système éducatif, diagnostic, infrastructures, Bénin

Introduction

Il n'est pas exagéré de penser et d'affirmer que les technologies de l'information et de la communication (TIC) régentent depuis quelques décennies la vie sur Terre. Pour l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les technologies représentent « l'avenir même » de l'éducation. Aucun domaine ne leur échappe. Elles sont rentrées de plain-pied dans les écoles et les universités. Si cette réalité est plus prégnante dans les systèmes éducatifs en Amérique du Nord et en Europe, l'Afrique n'est pas néanmoins à la traine. L'intégration pédagogique des TIC gagne progressivement du terrain et est même considérée par nombre d'auteurs comme un passage obligé (Karsenti, 2006) et une alternative crédible pour contrer les problèmes de mauvaise qualité pédagogique et de faible rendement scolaire (Attenoukon, 2011).

Une revue de la littérature scientifique spécialisée montre que les avantages des TIC pour l'éducation sont nombreux, divers et multiformes si bien que la question, de nos jours, n'est plus de savoir si l'intégration pédagogique des TIC est un bon choix mais, plutôt, comment réussir cette intégration au mieux des objectifs de l'école.

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) y a très tôt cru au point d'en faire l'un de ses chevaux de bataille. Plusieurs études et recherches relatives à la problématique de l'intégration pédagogique des TIC ont été ainsi publiées sous sa houlette.

En Afrique, les gouvernants ont décidé subséquemment de l'introduction des TIC en éducation. Des dispositions y sont consacrées dans les lois d'orientation de l'éducation, des documents de politique sont élaborés et des séminaires de formation sont organisés. Cette dynamique s'observe dans la quasi-totalité des États africains. Mais, l'intégration pédagogique des TIC n'est pas facile à réaliser. Elle requiert des efforts sur plusieurs plans et nécessite d'importants investissements financiers.

Le Bénin a également opté pour l'intégration pédagogique des TIC dans son système éducatif. Le président de la République, Boni Yayi, a décliné la vision du pays en la matière de ces termes : « Faire du Bénin le quartier numérique de l'Afrique d'ici 2025 ». La révolution de l'information et la demande croissante pour une main-d'œuvre hautement qualifiée exigent que les nations accordent une plus haute priorité à la création de nouvelles capacités pour utiliser de façon efficace la technologie dans l'éducation (Banque Mondiale, 2009). Pour ce faire, le plan NICI (National Information and Communication Infrastructure) du Bénin, adopté en 2003, prévoit le positionnement du Bénin comme participant actif dans la société de l'information. Dans le cadre de l'élaboration de la politique sectorielle pour l'éducation, une commission interministérielle[1] chargée de l'élaboration de la stratégie d'intégration des TIC dans l'éducation a été mise en place. Elle était chargée, entre autres, de la mise en place d'un guide d'introduction des TIC dans le système éducatif; de proposer la méthodologie et le processus approprié pour l'intégration des TIC dans l'éducation; de formuler les recommandations pouvant permettre de réussir cette intégration; d'élaborer le calendrier d'exécution des tâches; de contribuer à la mise en place du cadre juridique et réglementaire pour l'intégration des TIC dans l'éducation.

1 Arrêté interministériel N° 008/MCTIC/DC/SGM/CTJ/AGeNTIC/SA, portant création de la commission chargée de l'élaboration de la stratégie d'intégration des TIC à l'enseignement.

La présente communication vise à faire un état des lieux de la mise en œuvre de l'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif béninois, en mettant en relief les forces, les faiblesses et les perspectives pour les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Cadre de référence

Le présent travail n'est pas le premier du genre à traiter la question de l'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement au Bénin. Toutefois, il est à faire remarquer que les travaux antérieurs avaient plutôt porté soit sur l'enseignement primaire, soit sur le secondaire, soit sur le supérieur. Il n'y avait pas véritablement un travail holistique, traitant de l'intégration pédagogique des TIC à la fois dans les trois ordres d'enseignement ou dans tout le système éducatif, comme ambitionne de le faire cette étude. Ainsi, une revue des recherches antérieures montre qu'en 2008, Dakpo, Akouété-Hounsinou et Azonhè ont publié les résultats d'une étude sur « *l'intégration des TIC dans l'enseignement : quelles perspectives pour l'école béninoise?* ». Les auteurs ont abordé les conditions favorables et les contraintes relatives à l'intégration pédagogique réussie des TIC dans l'enseignement au Bénin. D'après les résultats, le processus d'introduction des TIC dans l'enseignement au Bénin est un évènement tout récent qui reste encore confronté à des difficultés d'ordre infrastructurel. Ces mêmes auteurs ont fait, la même année, une autre étude : « *Quelle durabilité pour les TIC dans l'éducation au Bénin?* ». Ils ont étudié ici la problématique de l'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif au Bénin, notamment au primaire et au secondaire, dans une approche de durabilité. L'étude a notamment souligné une prise de conscience de l'importance pédagogique des TIC par les différents acteurs du système éducatif.

Il est à mentionner également une étude ayant pour titre : « *Intégration des TIC dans l'enseignement secondaire général public au Bénin : état des lieux et défis à relever* » (Dayé, 2011), réalisée dans le cadre du Colloque international INRP de mars 2011 sur « *Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* ». Il s'agissait dans ce travail d'un état des lieux sur l'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire public ainsi que des défis à relever en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire public et quelques recommandations.

De même, il y a le livre blanc « *Introduction et Intégration des TIC dans l'Éducation au Bénin – Tome 1 : Enseignements Primaire, Secondaire et Professionnel* » (Beheton, 2010). Il constitue une étude majeure sur l'état des lieux et les contraintes de

l'intégration pédagogique des TIC, en l'occurrence, dans les ordres d'enseignements primaire, secondaire et professionnel au Bénin.

Par ailleurs, il convient de citer le rapport eLearning Africa 2012 qui s'était justement tenu au Bénin. On y lit, entre autres, une réflexion sur : « *Financement et durabilité des solutions TIC dans l'enseignement supérieur au Bénin* » (Darboux, 2012). L'auteur préconise la création d'un réseau numérique pour l'enseignement supérieur dans tout le Bénin, en commençant par les réseaux locaux au niveau de chaque site jusqu'à la formation d'un réseau national. « Le financement d'une telle initiative exige de procéder étape par étape. Une bonne formation des formateurs est une condition préalable du suivi et du pilotage des étudiants et ses coûts sont partagés entre le ministère, les universités et les partenaires techniques et financiers » (Darboux, 2012, p. 26).

Enfin, il y a la « *revue de performance du secteur des TIC Bénin 2009/2010* » (Chabossou, 2010). Même si cette dernière n'aborde pas principalement la question de l'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif au Bénin, elle traite d'une problématique très importante dans la réussite de celle-ci : la performance du secteur des TIC au Bénin. En effet, la réussite de l'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif béninois est tributaire de la performance des TIC dans le pays. C'est ainsi que la revue nous apprend que depuis le 31 décembre 2008, le Bénin a adopté un nouveau texte dénommé *Déclaration de Politique du Secteur (DPS) des postes, des télécommunications et des TIC*. La DPS se décline en une vision, des piliers et en axes stratégiques. L'auteur a précisé que l'État béninois veut « faire du Bénin le quartier numérique de l'Afrique ». Il s'agit, selon lui, d'attirer les investissements directs étrangers dans le secteur des télécommunications et des TIC (services d'externalisation, création de nouvelles grappes porteuses) et de développer l'industrie et les services TIC (en particulier les PME) pour créer un environnement propice à la compétitivité de l'économie béninoise en général et du secteur des TIC en particulier.

Nous entendons l'intégration pédagogique des TIC au même sens que Dias (1999, p. 11) : « (…) technology is integrated when it is used in a seamless manner to support and extend curriculum objectives and to engage students in meaningful learning! ». Mbangwana et Ondoua (2006, p. 82) ne disent pas le contraire : « l'intégration pédagogique des TIC est l'utilisation effective des technologies de l'information et de la communication comme matériel didactique pendant des séquences pédagogiques formelles dans le processus enseignement apprentissage ». Il en est de même chez Depover et Strebelle (1996), et Sandholtz, Ringstaff et

Dwyer (1997) selon qui, pour qu'il y ait vraiment intégration, les TIC doivent être utilisées de manière « quotidienne », « habituelle », « régulière » ou « fréquente ». Raby (2004) le confirme : « l'intégration pédagogique des TIC est donc une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe par les élèves et les enseignants, dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif, pour soutenir et améliorer l'apprentissage et l'enseignement » (p. 23). Cette définition met en exergue le « comment » [une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe aussi bien par les apprenants que par les enseignants] et le « pourquoi » [pour soutenir et améliorer l'apprentissage et l'enseignement].

Méthodologie

Conformément aux objectifs de l'étude, la démarche adoptée repose essentiellement sur l'analyse documentaire. Ainsi, nous avons procédé à une revue de littérature qui a permis d'asseoir une base de données bibliographique sur l'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif au Bénin. Dans ce cadre, nous avons opéré une fouille et une analyse systématique des recherches, études, actes de séminaire, rapports et documents de politique gouvernementale.

Les données traitées sont qualitatives, mais aussi quantitatives. En effet, l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs africains demeure difficile et étroite. Aussi note-t-on des positions diverses. Pour certains, c'est toujours la résignation en attendant que les systèmes éducatifs soient véritablement « prêts » à faire l'intégration pédagogique des TIC. Il se pose donc la question suivante : si aucune initiative, même élémentaire ou basique, n'est prise en ce domaine, l'intégration des TIC dans l'enseignement en Afrique sera amorcée à quel moment? A contrario, d'autres semblent surestimer le rôle des TIC en éducation. Ainsi, dans les discours actuels sur l'intégration pédagogique des TIC en Afrique semblent plus doctrinaux qu'empiriques. C'est le cas de l'idée selon laquelle les TIC constituent un levier inconditionnel et automatique de développement, une panacée. Ce phénomène est qualifié par Tiemtoré (2007) de « mythe de la technique » (p. 9).

Il importe donc de procéder par la technique de revue de littérature afin d'agréger les opinions en faveur de l'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif béninois, pour ensuite poser, à partir de là, le diagnostic de ses forces et faiblesses et, partant, en aborder les perspectives.

Résultats

Les résultats sont présentés en tenant compte des objectifs ci-dessus signalés.

L'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif béninois : constat d'une approche par projet

Nous présentons pêle-mêle des initiatives constatées sur l'ensemble du système éducatif.

Le projet GLOBE (Global Learning and Observations to Benefit the Environment) : lancé dans certaines écoles primaires et secondaires du Bénin en 1995, il a permis d'équiper 107 établissements en ordinateurs et d'assurer la formation de 231 enseignants initiés à l'utilisation basique de l'ordinateur et à la navigation sur Internet.

Le PIIES (Projet de l'introduction de l'informatique dans les établissements secondaires) : il vise à introduire dans les collèges et lycées les équipements et la formation requise pour une utilisation des TIC.

Le projet CERCO : créé en 1998, il représente l'exemple d'un effort réel d'introduction des TIC dans l'enseignement et la gestion de l'éducation au Bénin.

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) : c'est un projet de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Le projet IFADEM forme des instituteurs en formation continue, prioritairement dans des zones rurales en s'appuyant sur un dispositif hybride qui associe formation traditionnelle, utilisation des TIC, techniques et méthodes de la formation à distance.

Le portail Web de la Direction de l'Office du Baccalauréat : sur ce site, les candidats peuvent obtenir des informations telles que leurs numéros de tables, leurs centres d'examen, et surtout avoir accès aux résultats à l'instant même de leur proclamation officielle. On y trouve également des statistiques, les épreuves et les résultats des années passées, des conseils de tous genres à l'intention des candidats et des informations sur les opportunités après le baccalauréat.

L'Université virtuelle africaine : Créée en 1997, l'Université virtuelle africaine (UVA) est une organisation intergouvernementale panafricaine qui a pour objectif d'accroître significativement l'accès à un enseignement supérieur de qualité et à la formation par l'utilisation novatrice des technologies de l'information et de la communication.

Le Campus numérique francophone de Cotonou (CNFC) : lancé en 1995, il est une initiative de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Situé sur le campus universitaire d'Abomey-Calavi (UAC), le CNF est ouvert aux chercheurs, enseignants et étudiants de toutes disciplines et offre des services de formations, de développement et d'hébergement de sites. Il y a aussi *le laboratoire informatique du Réseau africain de formation à distance (RESAFAD)*, le *projet de réseau numérique de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique* du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, et du Centre de pédagogie et d'Assurance qualité (SPUAC) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC), le *Centre d'éducation à distance* et le *Centre de Télé-Éducation de l'UAC.*

L'introduction des TIC dans le système éducatif béninois : des efforts d'une approche par programme

Quelques exemples méritent d'être cités :

- *IFADEM* (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) : pour la formation à distance des maîtres, notamment en français au CI et au CP. Elle touche toutes les localités du pays.
- *INFRE* (Institut national pour la formation et la recherche en éducation) : Formation continue des enseignants. Des cours à distance sont organisés.
- *Centre de formation des personnels d'encadrement de l'éducation nationale :* créé il y a trente-sept ans (37) ans, ce centre forme surtout les inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire.
- *CPUAQ* (Centre de pédagogie universitaire et d'assurance qualité) de l'Université d'Abomey-Calavi : il a préparé et mis en œuvre en 2012 la première phase de formation pédagogique initiale des 71 enseignants nouvellement recrutés à l'UAC. Désormais, les enseignants recrutés à l'UAC doivent suivre une formation initiale en pédagogie universitaire, y compris la formation aux TICE, avant d'être envoyés devant les étudiants.
- *Service de la Promotion des Technologies de l'Information et de la Communication de l'UAC :* au nombre des objectifs assignés à ce service, la gestion de l'Information et l'enseignement à distance occupent une place de choix. Pour atteindre ces objectifs, le SPTIC a mis en place un système de mise en ligne des cours sur une plateforme *open source (Moodle) :* accessible à l'URL http://moodle.uac.bj.

- *Formation informatique* à l'École Polytechnique, à l'Institut universitaire de technologie.
- *Cours de technopédagogie* à l'École nationale des sciences et techniques de l'information et de la communication (ENSTIC).
- *Cours innovations pédagogiques et Réseaux sociaux* au Département des sciences de l'éducation à la Flash.
- *Campus numérique francophone de Cotonou :* Cours de mise en ligne de cours et autres modules en rapport avec la technopédagogie au profit des enseignants dans le cadre des programmes Transfer. Il y a également des Masters et des Licences professionnelles en ingénierie de la pédagogie et autres dans le cadre des FOAD.

Les principaux facteurs limitant l'intégration pédagogique des TIC au Bénin

Dans le contexte du Bénin, deux grands facteurs continuent de retarder l'intégration pédagogique et l'utilisation réelles des technologies. Il s'agit des difficultés de connexion liées à l'étroitesse de la bande passante et les problèmes d'indisponibilité en énergie électrique. Pour preuve, le taux d'accès des ménages au plan national ne dépasse guère les 25 %. Les zones rurales sont les plus touchées et par conséquent les plus marquées par la fracture numérique. Par exemple, le département de l'Atacora, au nord du Bénin, présente le taux d'accès à l'électricité le plus bas de 4,6 % contre 79,1 % (Beheton, 2010, p. 21) pour le département du Littoral constitué de la ville de Cotonou. À ces principaux facteurs, l'on peut ajouter le problème de la formation des enseignants, des dirigeants des établissements de formation et des apprenants à l'utilisation pédagogique des TIC sans oublier celui du financement.

Des perspectives prometteuses d'une intégration/utilisation pédagogique des TIC au Bénin

En dépit des constats peu reluisants, l'espoir est encore permis pour la réussite d'une intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif au Bénin. Le premier élément d'espoir tient à la volonté politique inébranlable des gouvernants dont la vision affichée est de faire du Bénin un « Ube numérique » ou encore « le quartier numérique de l'Afrique ». C'est du moins une très noble ambition qu'il convient de saluer. Le deuxième élément tient à la création, depuis quelques années, d'un département ministériel en charge de la communication et de la promotion des technologies de l'information et de la communication. Ce dernier s'active pour

l'augmentation de la bande passante. Aussi est-il appuyé par l'autorité transitoire de régulation des télécommunications. Une autre raison qui milite en faveur de cet espoir est la réalisation prochaine de deux importants projets de désenclavement numérique du Bénin. Il s'agit, des projets BjNet et *WAPP*.

Projet BJNet : Initié par l'Université d'Abomey-Calavi en collaboration avec un partenaire de l'Université catholique de Louvain et financé par l'Union européenne, le projet BJNet apportera, après son déploiement, un appui considérable au désenclavement numérique du Bénin. L'objectif de ce projet est de doter le Bénin d'un réseau informatique performant, basé sur les protocoles de l'Internet, interconnectant en toute sécurité entre eux et avec l'Internet. Le réseau BJNet offrira un accès facile et sécurisé à des logiciels libres notamment au profit des scolaires et des universitaires. Ces derniers bénéficieront d'autres facilités comme l'accès au réseau universitaire international Eduroam.

L'architecture actuelle de BJNet prévoit deux centres de gestion, dont un à l'UAC. Les liaisons seront réalisées au moyen de fibres optiques et de faisceaux hertziens.

Projet WAPP ou le Centre de coordination électrique de l'Afrique de l'Ouest : au coût d'environ 40 milliards de francs CFA, ce projet vise à créer au Bénin un centre de gestion moderne de l'énergie électrique et, partant, d'Internet pour toute l'Afrique de l'Ouest. C'est l'Union européenne qui en est le bailleur. D'ores et déjà, le site du projet est aménagé. Ce projet consiste à installer un modem électrique qui permettra de coordonner les potentialités hydroélectriques de la sous-région et de corriger la déficience ambiante en fourniture d'énergie électrique dans les différents pays qui seront interconnectés par le WAPP. Il est également prévu de gérer la fibre optique desservant les pays de la sous-région à partir de ce centre.

Avec la mise en œuvre effective de ces grands projets, les déficiences énergétiques et d'Internet seront, espérons-le, vite oubliées au Bénin, ce qui favorisera grandement la réussite de l'intégration et de l'utilisation des technologies dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

Conclusion

Le présent article avait pour but principal de dresser un état des lieux de l'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif béninois en mettant l'accent sur les forces et les faiblesses tout en envisageant les perspectives. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette étude a permis de documenter l'intégration des TIC dans le système éducatif au Bénin, et de situer effectivement le niveau atteint, mais surtout les défis qui continuent de plomber la mise en œuvre efficiente de l'introduction des technologies éducatives dans les écoles, collèges et universités du Bénin visant à améliorer la qualité de la pédagogie et de l'éducation. Elle vient enrichir les études antérieures sur l'intégration des TIC dans l'éducation au Bénin.

Références

Attenoukon, S. (2011). *Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) et rendement académique en contexte universitaire béninois : cas des apprenants en droit de l'Université d'Abomey-Calavi* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Beheton, S. (2010). *Introduction et Intégration des TIC dans l'Éducation au Bénin. Tome 1 : Enseignements Primaire, Secondaire et Professionnel. Le Livre Blanc.* Repéré à http://www.e-benin.bj/images/image_upload/572_strategie%20e-education%20tome%201%20draft.pdf

Chabossou, A. (2010). *Revue de performance du secteur des TIC Bénin 2009/2010. Towards Evidence-based ICT Policy and Regulation Volume Two, Policy Paper 18, 2010.*

Dakpo, P. C., Akouété-Hounsinou, F. et Azonhè, T. (2008). L'intégration des TIC dans l'enseignement : quelles perspectives pour l'école béninoise?. Dans K. Toure, T. M. S. Tchombe et T. Karsenti (dir.), *ICT and Changing Mindsets in Education.* Bamenda, Cameroun : Langaa; Bamako, Mali : ERNWACA / ROCARE.

Darboux, B. R. (2012). Financement et durabilité des solutions TIC dans l'enseignement supérieur au Bénin. Dans *Le rapport eLearning Africa 2012*. Repéré à http://www.elearning-africa.com/fra/media_library_publications_ela_report_2012.php

Dayé, K., A., T. (2011, mars). *Intégration des TIC dans l'enseignement secondaire général public au Bénin : état des lieux et défis à relever*. Communication présentée au Colloque international INRP « Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle ».

Depover, C. et Strebelle, A. (1996). Fondements d'un modèle d'intégration des activités liées aux nouvelles technologies de l'information dans les pratiques éducatives. Dans G. L. Baron et É. Bruillard (dir.), *Informatique et éducation : regards cognitifs, pédagogiques et sociaux. Textes issus du séminaire : Informatique et formation des enseignants, organisé par l'INRP en relation avec le GDR « sciences cognitives de Paris » du CNRS*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Dias, L. (1999). Integrating technology. *Learning and Leading with Technology*, *27*(3), 10-13.

Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques. *Revue TICE et Développement, Recherche sur les TICE dans les pays francophones du Sud*, (2). Repéré à http://www.revue-tice.infolodel/edition/

Mbangwana, M. et Ondoua, E. (2006). L'intégration pédagogique des TIC à l'école primaire au Cameroun. Dans P. Fonkoua, *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun* (p. 77-118). Collection Rocare-Cameroun. Yaoundé : Éditions terroirs.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en classe*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Sandholtz, J. H., Ringstaff, C. et Dwyer, D. C. (1997). *La classe branchée. Enseigner à l'ère des technologies*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Tiemtoré, W. Z. (2007). Les TIC dans l'éducation en Afrique subsaharienne : espoir fondé de développement ou émergence d'une nouvelle utopie? Étude du cas des écoles de formation des enseignants au Burkina Faso. *Cahier de Recherche*, *avril 2007*, (7-2007).

Former à distance au métier de rédacteur professionnel

Véronique **REY**
Aix-Marseille Université – ESPE Aix-Marseille
Centre Norbert Elias, EHESS, CNRS UMR 8562
veronique.rey-lafay@univ-amu.fr

Marie-Emmanuelle **PEREIRA**
Aix-Marseille Université – ESPE Aix-Marseille
marie-emmanuelle.pereira@univ-amu.fr

Résumé

Notre propos est de mettre en lumière les enjeux spécifiques de la FOAD pour un parcours de master en rédaction professionnelle, et de présenter les choix de l'équipe pédagogique dans l'adaptation de son enseignement à distance.

Aux préoccupations traditionnelles en FOAD – la question de la persévérance des étudiants et le traitement des aspects techniques de la mise en ligne –, se sont ajoutées des préoccupations spécifiques au cursus proposé : conserver les atouts d'un parcours en présentiel qui allie acquisition de savoirs méta-scripturaux, lecture et entraînements nombreux pour former à la complexité et au recul réflexif. Les choix dans la temporalité de l'enseignement/apprentissage ont fait se rencontrer ces préoccupations : les modes de travail incitatif et interactif, coûteux en investissement de la part des enseignants, sont tout à la fois favorables à l'engagement des étudiants et à la construction des compétences en écriture professionnelle de haut niveau.

Introduction

En septembre 2011 s'est ouvert au sein de l'Université d'Aix-Marseille un parcours de master visant à former des rédacteurs professionnels francophones. À la rentrée universitaire suivante, le cursus a été proposé en formation à distance par la même équipe pédagogique; les deux formations ont vocation à exister parallèlement.

Les étudiants à distance étaient au nombre de 6 en 2012-2013. Cette formation de niveau master à effectif restreint s'inscrit dans un modèle de développement

« artisanal » par opposition à une vision « industrielle » de la FOAD (Depover et Orivel, 2012).

Notre propos est de mettre en lumière les enjeux spécifiques de la FOAD pour un parcours orienté vers un savoir-faire professionnel, et de présenter les choix de l'équipe pédagogique dans l'adaptation de son enseignement à distance. Un détour par le métier de rédacteur professionnel expliquera les principes de construction du programme en présentiel, principes qui constituent un horizon pour le parcours à distance.

Le métier de rédacteur professionnel francophone

Un savoir-faire marqué par la complexité

Le rédacteur professionnel est celui qui fait profession de son écriture (Clerc et Beaudet, 2002). Au service d'une entreprise, d'une collectivité ou encore d'une association, sa mission est de concevoir un document et de le rédiger.

Avatar moderne du scribe ou du rhéteur, il est expert en écriture de haut niveau et son savoir-faire est marqué par la complexité. Les documents qu'il est susceptible de produire s'inscrivent dans des genres et des supports pluriels, ont des configurations textuelles variées, et des visées illocutoires tout aussi diverses : des circulaires, des comptes-rendus, des notes de synthèse, des rapports, des communiqués, ou encore des contenus Web. La situation d'énonciation dans laquelle il se trouve participe également à la difficulté de la tâche : le RP rédige, à la demande d'un client, un texte destiné à un public; il reste en coulisses, ne signe pas ses textes, et se situe à l'interface entre le mandant, le public visé et l'écrit de communication (Beaudet et Clerc, 2009). Sa capacité d'adaptation est donc fondamentale pour produire un document qui traduise les attentes du mandant et s'adapte au destinataire final.

En outre, le rédacteur professionnel, loin de se cantonner à la mise en mots du document, se livre à un travail important de recherche d'informations en amont, mais aussi dans la phase de conception, pour approcher au plus près – voire pour éclaircir – les attentes du mandant. Il est souvent amené à collaborer avec des graphistes et des informaticiens. La vision d'un rédacteur solitaire est peu pertinente et le RP doit développer des compétences de travail en équipe.

Un expert conscient de ses choix

D'après Beaudet (1999), le rédacteur professionnel se rend maître d'une compétence d'écriture de haut niveau par sa capacité à évaluer son savoir-faire; l'expertise passe par le recul réflexif :

> Le rédacteur n'est un professionnel responsable de ses productions (c'est là une des conditions de la définition d'une pratique professionnelle) que s'il est conscient de la complexité des choix qui s'offrent à lui : autrement dit, il doit maîtriser le savoir d'évaluer sa propre performance, c'est-à-dire son savoir-faire. (p. 6-7)

Cette connaissance et la verbalisation de cette connaissance – dimension métalangagière du RP – peuvent d'ailleurs faire pleinement partie de son activité, lorsqu'il s'agit pour lui de défendre sa production :

> Professionals must not only be able to solve problems of writing and visual design, but also to argue cogently (in writing and orally) for their plans and solutions, articulating why a particular communication problem should be solved in ways they envision. Put differently, they need to be able to persuade others in the workplace of the value of their contributory expertise (Henry, 1998). (Schriver, 2012, p. 283)

La langue française

Le rédacteur professionnel francophone a une spécificité triviale et pourtant fondamentale : il rédige en langue française. Cette langue écrite, par son histoire littéraire et politique, est l'objet d'une tradition d'enseignement (Chervel, 2006) tant dans les activités de bas niveau (lecture et écriture du code) que, en ce qui nous concerne, dans les activités de haut niveau (argumentation, conceptualisation et, aujourd'hui, écriture numérique de rapport hypertextuel).

La pratique didactique a développé un métalangage dans les différents domaines enseignés (littérature, linguistique, rhétorique, communication, documentation); cette dimension permet aux rédacteurs professionnels une compétence métascripturale, ingrédient de la conceptualisation de documents écrits.

Éléments du curriculum de formation à l'Université d'Aix-Marseille

Pour s'adapter à la complexité et aux spécificités du métier de rédacteur professionnel, le curriculum de formation en présentiel allie acquisition de savoirs méta-scripturaux, lectures et entraînements nombreux. Il s'agit d'*apprendre ce qu'est écrire pour écrire*, de *lire pour écrire*, et d'*écrire pour écrire*.

Des savoirs de référence pluridisciplinaires

Les savoirs de référence sont pluridisciplinaires, même s'ils restent principalement dans l'espace langagier. Les étudiants se saisissent de connaissances qui puisent dans les domaines de la rhétorique, de la poétique, de la pragmatique, de la linguistique textuelle, de la psychologie cognitive et du champ relativement récent de l'écriture hypertextuelle.

La prise en compte d'un continuum dans les productions écrites

La prise en compte de l'existence d'un continuum dans les productions écrites (Dabène, 1991) nous conduit à avoir recours à toutes les productions écrites comme d'objets d'apprentissage. Il ne s'agit bien entendu pas de former des écrivains, mais d'affirmer que l'exclusion de la littérature serait un appauvrissement considérable et un handicap pour la production d'autres types d'écrits (Pereira, Romain et Rey, 2013).

L'innutrition

Les lectures sont l'objet d'analyse, mais elles permettent aussi la constitution d'une bibliothèque personnelle à la source de laquelle l'apprenti peut se nourrir. Les modèles à imiter empruntent donc au vaste champ des productions écrites, depuis la littérature jusqu'aux *flyers* (« tracts publicitaires ») en passant par les lettres de consolation et les comptes-rendus d'assemblées. L'objectif est que les étudiants se constituent un répertoire de gabarits, matrices de leurs futurs écrits. Nous sommes ici dans la logique de ce que l'on peut qualifier d'*innutrition* en référence à un des principes des poètes de la Pléiade : se nourrir des textes antiques, des textes latins et grecs pour ensuite forger leurs propres textes.

La référence à l'*innutrition* permet de rafraîchir la vision que l'on peut avoir de la pédagogie de l'imitation. Pour l'expert qu'est le rédacteur professionnel, il est essentiel de ne pas imaginer faire œuvre originale à chaque production écrite et de

disposer d'une bibliothèque dans laquelle puiser des gabarits. Ces gabarits sont de grandeurs diverses et renvoient à des unités telles que le discours, le texte, la phrase, le syntagme.

Des entraînements quotidiens

Les mises en situation de production sont nombreuses et variées. Le parcours est en contrôle continu intégral, chaque UE étant évaluée par la rédaction de trois travaux. Cela ne serait nullement suffisant pour espérer donner aux étudiants la pratique régulière qui participe à l'entrée dans l'expertise (Schriver, 2012) : les étudiants rédigent au moins un document par semaine pour chaque UE.

Des travaux à réaliser en groupe et des projets à long terme, assortis de points d'étape avec les enseignants, font également partie du cursus de formation.

Chaque production est corrigée de manière individuelle et approfondie, ce qui a conduit dès le départ les responsables du parcours à limiter à 15 le nombre d'étudiants par promotion.

Un recul réflexif

Le cursus vise à transmettre une métaconnaissance des tâches à effectuer. La complexité de l'écriture justifie pleinement cette coexistence d'une démarche procédurale et d'une démarche épistémique (Beaudet, Graves et Labasse, 2012). On ne peut en effet se satisfaire de compétences basées sur la maîtrise de savoirs procéduraux et sur la connaissance de canevas d'écriture qui ne suffiraient pas à couvrir l'ensemble des champs des possibles de la rédaction professionnelle : les capacités d'invention, de créativité, d'adaptation sont nécessaires afin de pouvoir répondre à la diversité des situations d'écriture.

Pour la majorité des documents à rédiger au cours des deux années de master, les étudiants doivent produire une analyse de leur propre production; ce travail réflexif fait pleinement partie des éléments évalués par les enseignants.

Construction d'une identité professionnelle et réseautage

Le travail sur les représentations du métier de rédacteur professionnel et de la rédaction professionnelle tient une place importance pour rendre les étudiants conscients des compétences qu'ils sont en train de construire. Cela passe, dans le cursus en présentiel, par des rencontres avec des professionnels ainsi que par la réalisation de mandats en situation réelle.

La mise en place de lieux de parole pour la construction d'une identité professionnelle et le réseautage entre les étudiants, puis entre les professionnels, nous sont apparus comme nécessaires. À cette fin, nous avons développé le site « Réseau de recherches interdisciplinaires en rédactologie » (http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie/) qui donne à voir les travaux des étudiants et l'état de la recherche dans le domaine de la rédactologie. Nous avons également constitué une association, la Société francophone de rédacteurs professionnels : elle vise à bâtir pour les rédacteurs francophones une identité professionnelle commune, à définir et promouvoir ce métier émergent et, enfin, à favoriser le rayonnement de la rédaction professionnelle dans le monde francophone.

Le pari d'une formation à distance

Dès l'ouverture du parcours, une demande de formation à distance est apparue de la part d'étudiants salariés et/ou dont le lieu de résidence est éloigné du lieu de formation. Ce besoin est d'autant plus aigu que le cursus en présentiel est bâti en partenariat avec l'Université de Sherbrooke au Québec et que des étudiants québécois manifestent leur souhait de suivre la formation aixoise. En outre, un partenariat avec l'Université HNUE à Hanoï est en cours de construction.

La réflexion menée par l'équipe pour construire le programme à distance s'est rapidement focalisée sur deux types de préoccupations. D'une part des éléments inhérents à la FOAD : la question de la persévérance des étudiants (Poellhuber et Chomienne, 2006), et le traitement des aspects techniques de la mise à distance. D'autre part, des éléments spécifiques au cursus proposé : comment mettre à distance un parcours pour lequel l'acquisition de compétences scripturales est première et découle d'un entraînement quotidien, de rétroactions régulières de la part de l'enseignant et de l'apprentissage du travail en coopération?

Ces interrogations ont déterminé des choix dans les outils utilisés pour la mise à distance et dans la gestion de la temporalité du cursus.

Les choix des outils de FAD

Une plateforme similaire au parcours en présentiel

L'utilisation de la plateforme Moodle (appelée Ametice au sein de notre université) s'est rapidement imposée comme la solution évidente pour la mise en ligne de la formation. Cette plateforme est également exploitée pour les cours en présentiel, comme espace de mise à disposition de ressources, d'explicitation de consignes, de

dépôt individuel ou collectif de travaux par les étudiants et de corrections par les enseignants. L'équipe pédagogique était donc pour une grande part déjà familiarisée avec cet outil, des formations sont proposées régulièrement par le service TICE de l'université qui assure en outre la résolution rapide des problèmes éventuels. Un enseignant de l'équipe pédagogique a été volontaire pour devenir la personne-ressource, épauler ses collègues et jouer le rôle d'interface avec l'équipe TICE.

Sur la plateforme coexistent ainsi deux cursus totalement indépendants, avec, pour chaque UE, deux espaces de cours, un pour le parcours en présentiel, un pour le parcours à distance.

D'un point de vue technique, le collègue-ressource est enseignant-créateur de cours pour toutes les UE, avec chacun des enseignants responsables des UE, afin de traiter au plus près les difficultés rencontrées.

Une variété dans les outils de scénarisation des cours

Dans un souci d'outiller les équipes souhaitant se lancer dans des formations hybrides ou entièrement en ligne, l'équipe TICE de l'IUFM d'Aix avait lancé durant l'année qui précédait la mise à distance de notre parcours, une formation à Opale. Cette chaine éditoriale, qui appartient à la famille d'applications Scenari, propose la création et la publication de documents sous plusieurs formats : PDF, diaporama, page Web et paquetage Scorm compatible avec la plateforme Ametice. Les modifications dans le document source sont répercutées dans les différents formats de sortie.

L'équipe de notre parcours a suivi une formation à cet outil et s'est essayée avec enthousiasme à la réalisation de documents par cette chaine éditoriale.

L'intérêt porte essentiellement sur la prise en charge par l'application du rendu esthétique et par le caractère automatique des modifications dans les différents formats. En revanche, l'utilisation d'Opale nécessite la compréhension de l'organisation propre à cet éditeur de contenu et l'apprentissage d'une terminologie spécifique (*atelier, espace, division, grain*…).

Pour les enseignants qui avaient déjà des cours produits sous traitement de texte, passer à Opale dépassait largement le cadre du copier-coller et permettait un bénéfice faible et incertain au vu des grandes potentialités offertes par la plateforme Moodle.

L'enthousiasme initial de l'équipe pour cette application est retombé, et il a été décidé de ne pas uniformiser les outils utilisés dans la mise en ligne des cours sur la

plateforme. Un seul enseignant a entièrement scénarisé ses cours grâce à Opale. Pour les autres, la conception et la publication des contenus de cours, des consignes de travail et des exercices, ont été effectuées par le biais de logiciels plus traditionnels : traitement de texte dans son maniement expert, logiciel de présentation, utilisation des outils propres à Moodle.

À cela s'est ajoutée, pour la plupart des enseignants, la mise à disposition de contenus en version audio : en effet les formats écrits nous ont semblé asséchants, peu à même de créer un lien avec les étudiants. Nous avons utilisé le logiciel libre Audacity et nous avons pleinement assumé, dans les enregistrements, une « parole écologique », c'est-à-dire avec des erreurs, des bafouillements, des reprises. Cette humanité a été appréciée des étudiants qui, comme lors d'une émission radio, ont pu se familiariser avec la voix de tel ou tel enseignant, et avoir le plaisir d'arrêter le document audio quand ils le souhaitaient!

La temporalité au sein du dispositif de formation à distance : entre flexibilité et contrainte

Les étudiants qui s'engagent dans une formation à distance sont dans une « expectative de flexibilité temporelle » (Romero, 2012). Or, cette flexibilité, si elle est positive dans la construction de l'autonomie de l'étudiant, peut aller à l'encontre d'un des principes de construction de notre curriculum, la nécessité d'entraînements nombreux avec des contraintes d'échéances fréquentes.

Des enseignements successifs et non simultanés

Un premier choix a été fait à l'échelle du semestre. Dans la formation en présentiel, chaque semestre comprend 4 ou 5 unités d'enseignement. Qu'il s'agisse des trois semestres suivis à Aix-en-Provence ou du semestre réalisé à Sherbrooke, les étudiants progressent parallèlement dans les apprentissages des différentes UE.

Dans la formation à distance, les trois premiers semestres assurés par l'équipe pédagogique aixoise présentent en revanche une seule UE étalée sur l'ensemble du semestre, les trois ou quatre autres UE sont réalisées de manière successive : chacune de ces UE correspond à une période contrainte de trois semaines à l'issue de laquelle l'étudiant a validé (ou pas) cet enseignement. Le suivi du cours par l'enseignant se réalise uniquement au sein de cette période. Le semestre 4 s'organise autour d'un stage professionnel.

Des échéances fréquentes

Pour les UE dispensées sur une période de trois semaines, les cours sont mis à disposition des étudiants au fil de la semaine : dans les cas les plus fréquents, un premier cours est déposé le lundi, un second le mercredi avec des exercices et au moins deux travaux d'entraînement à rendre. Les trois examens sur lesquels est basé le calcul de la moyenne de l'UE sont à réaliser à la fin de chaque semaine (en général pour le lundi qui suit la semaine de formation). Tous les travaux, qu'il s'agisse des entraînements ou des examens, sont corrigés et font l'objet d'une rétroaction individualisée au cours de la semaine pour que les étudiants puissent modifier leurs pratiques d'un exercice sur l'autre. Dans certaines UE, le suivi est quotidien avec des exercices à rendre chaque soir de la semaine et corrigés pour le lendemain par l'enseignant.

Pour l'UE assurée au fil du semestre, là encore les échéances sont nombreuses et étalées dans le temps afin que les étudiants n'attendent pas la fin du semestre pour se mettre au travail, ce qui irait à l'encontre de l'idée d'une amélioration de l'écrit par un entraînement quotidien.

Un travail de lecture d'œuvres littéraires assorti de la rédaction de critiques court, par exemple, tout au long des deux années : chaque semestre, les étudiants produisent cinq critiques, une toutes les trois semaines, chacune fait l'objet d'une correction avant le dépôt de la suivante, une note est attribuée à la fin du semestre pour l'ensemble des cinq critiques, note qui tient compte de la progression. Autre exemple, au semestre 3, les étudiants réalisent un mandat fictif sur deux mois avec un point d'étape à mi-parcours. Le suivi du stage est également assuré au long cours : recherche du stage au fil du semestre 3 avec validation par l'équipe de coordination, puis, au semestre 4, réalisation d'un rapport et constitution d'un glossaire sur les activités et les supports d'écriture au sein du lieu de stage, avec le rendu d'un premier état du travail en mars et un rendu définitif en mai.

Les résultats

Les résultats, au terme d'un an d'expérience (M1), sont très satisfaisants pour l'équipe : tous les étudiants ont maintenu leur engagement et validé leur formation.

Pour Lebrun (2011), les technologies sont porteuses de potentiels pour le développement pédagogique de formations en ligne, mais elles « nécessitent d'être encadrées par des dispositifs pédagogiques basés sur des méthodes plus incitatives et interactives » (section *Introduction*, paragraphe 4). Notre parcours en présentiel est justement construit autour de modes de travail incitatif et interactif : l'enjeu a donc été de conserver cette richesse pour la FAD, et non d'ajouter ces dimensions à un enseignement qui aurait été principalement transmissif.

La mise à distance a été pensée autour d'éléments incitatifs avec notamment les choix concernant la temporalité et l'accompagnement dans la production des travaux. Lovett, Meyer et Thille (2008) soulignent l'importance, pour l'engagement des étudiants dans une formation en ligne, d'une rétroaction régulière sur leur activité. En outre, on peut penser que les travaux corrigés tous les jours et/ou toutes les semaines créent une relation de compagnonnage entre l'enseignant et l'étudiant dans la construction de savoir-faire propres à l'écriture professionnelle. Cela va de pair, en amont, avec le contact personnalisé que l'équipe de coordination du parcours établit avec chacun des étudiants au moment de l'inscription, par courriel et, lorsque c'est possible, grâce à un entretien individuel. Nous rejoignons ici les recommandations de Poellhuber et Chomienne (2006, p. 274) pour l'accompagnement des étudiants d'un dispositif de FAD.

Dans cette première expérience, le dispositif à distance développe en revanche moins la dimension interactive que le parcours en présentiel. Nous n'avons en effet pas proposé de travaux collaboratifs, les rencontres avec les professionnels n'ont eu ni la fréquence ni l'ampleur des rencontres en présentiel, et la question du réseautage n'a pas été traitée. Or, dans le contexte de la FAD, tout autant que dans les formations en présentiel, ce réseautage, notamment avec les institutions et les entreprises, est perçu comme un moyen de faciliter l'insertion professionnelle des lauréats du diplôme (Loiret, 2013, p. 150).

Conclusion

Loin de pouvoir être assurés avec une équipe restreinte, la construction et le suivi en ligne d'un parcours professionnalisant de niveau master, nécessitent une mobilisation accrue des enseignants. Les choix de l'équipe ont interdit l'improvisation et supposé un investissement important : mise à disposition de cours scénarisés aux supports variés, corrections personnalisées et attentives des nombreux travaux, principe d'une temporalité successive et non simultanée qui concentre sur trois semaines un enseignement étalé en présentiel sur quatre mois et qui entraine donc des délais de correction extrêmement réduits. À cela s'est ajouté le traitement des aspects techniques de la mise en ligne.

Ainsi, cette expérience s'inscrit-elle résolument à l'encontre des dispositifs d'apprentissage en ligne pour lesquels un des gains espérés est une économie d'enseignants comme celui présenté par Lovett et al. (2008). Nous sommes loin du modèle « industriel » qui tendrait à réduire « les prestations humaines les plus coûteuses, en particulier [les] activités liées au suivi des étudiants et au tutorat » (Depover et Orivel, 2012).

La FAD est encore pour nous expérimentale mais, dès à présent, les deux parcours se complètent et s'enrichissent l'un l'autre, et l'aventure nous conforte sur la place centrale des relations humaines pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture de haut niveau.

Références

Beaudet, C. (1999). Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire. Dans Z. Guével et I. Clerc (dir.), *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000 : recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie* (p. 3-18). Québec, Canada : CIRAL, Faculté des lettres, Université Laval.

Beaudet, C. et Clerc, I. (2009). Enseigner la rédaction au Québec : quels fondements disciplinaires? Quelle reconnaissance institutionnelle? Dans D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo et C. Beaudet (dir.), *Proceedings of the International Conference « de la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états »*. Poitiers, France.

Beaudet, C., Graves, R. et Labasse, B. (2012). Writing under the influence (of the writing process). Dans V. W. Berninger (dir.), *Past, present and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (p. 105-132). New York, NY : Psychology Press.

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris, France : Retz.

Clerc, I. et Beaudet, C. (2002). Pour un enseignement de la rédaction professionnelle ou de la rédaction technique? *Technostyle, 18*(1), 27-44.

Dabène, M. (1991). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le français aujourd'hui, 93*, 25-37.

Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris, France : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF), 18*.

Loiret, P.-J. (dir.). (2013). *Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992-2012*. Paris, France : Agence universitaire de la Francophonie en partenariat avec les Éditions des archives contemporaines.

Lovett, M., Meyer, O. et Thille, C. (2008). The Open Learning Initiative : Measuring the Effectiveness of the OLI Statistics Course in Accelerating Student Learning. *Journal of Interactive Media in Education, May 2008*(Special Issue 1).

Pereira, M.-E., Romain, C. et Rey, V. (2013, juin). *L'écriture professionnelle : un bel enjeu didactique au croisement de la littérature, de la rhétorique et de la linguistique.* Communication présentée au colloque L'écriture experte : enjeux sociaux et scientifiques, Sherbrooke, Canada. [actes à venir]

Poellhuber, B. et Chomienne, M. (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration*. Montréal, Canada : Cégep@distance (Collège de Rosemont).

Romero, M. (2012, juin). *Le temps en e-learning*. Communication présentée à la 7e édition des Journées du e-learning, Lyon, France. Récupéré le 11 novembre 2013 du site des journées du e-learning : http://www.journees-elearning.com/index.php/edition-2012/les-videos-des-conferences/course-de-fond-ou-vitesse-

Schriver, K. (2012). What we know about Expertise in Professional Communication. Dans V. W. Berninger (dir.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing* (p. 275-312). New York, NY : New York Psychology Press.

Regards croisés sur le processus d'autoformation des instituteurs du Katanga par le dispositif IFADEM

Pr Jean-René **GALEKWA**
Université de Kinshasa

Pr Narcisse **KALENGA**
Université de Lubumbashi

Résumé

Cette communication porte sur l'expérimentation d'IFADEM au Katanga interrogeant le processus d'autoformation de 600 instituteurs dans un contexte dominé par l'oralité et de peu d'ancrage dans les NTIC. S'appuyant sur une approche qualitative, l'étude donne des éclairages concernant : l'adoption d'IFADEM par les enseignants en lien avec leurs milieux naturels de travail, les activités d'autoformation réalisées et la perception de leur propre formation, le soutien reçu, les pratiques émergentes consécutives à la formation suivie, l'organisation logistique de la formation, l'exploitation des espaces numériques, les difficultés rencontrées et la probabilité de stabilisation et d'extension d'IFADEM au Katanga.

Mots-clés : autoformation, tutorat, TICE, espace numérique, IFADEM, présentiel, distanciel

Introduction

De la formation des instituteurs à l'échéance de l'Éducation pour tous (EPT) en 2015

Depuis deux décennies, le secteur de l'éducation en République démocratique du Congo (RDC) présente un panorama préoccupant caractérisé par :

- des infrastructures scolaires insuffisantes, mal équipées, dans un état de délabrement avancé;
- des enseignants peu motivés en raison du faible niveau de rémunération;

- une formation initiale des enseignants incomplète, obsolète et peu efficace;
- l'insuffisance de la formation continue des enseignants;
- l'insuffisance des manuels scolaires et matériels didactiques adéquats;
- le vieillissement du corps enseignant.

Les résultats de plusieurs évaluations montrent le faible niveau des acquis des élèves en lecture et calcul en raison notamment de la difficulté de passer de l'apprentissage dans la langue maternelle à un apprentissage en français et à la qualité médiocre de niveau d'apprentissage en mathématique et en lecture due surtout à la non-maîtrise du français par des enseignants.

Ceci aboutit à un système éducatif congolais inefficace étant donné que l'école a cessé de jouer son rôle intégrateur et d'ascenseur social. Pourtant, l'éducation constitue un des cinq programmes dits « cinq chantiers de la République ». En 2010, soit cinq ans avant l'échéance du programme « Éducation pour tous » (EPT) piloté par l'UNESCO, le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (MEPSP) va élaborer une stratégie de développement de l'éducation conformément aux objectifs fixés dans le cadre de l'EPT, à savoir :

- la protection et l'éducation de la petite enfance;
- l'enseignement primaire universel;
- les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes;
- l'alphabétisation des adultes;
- l'égalité entre les sexes;
- la qualité de l'éducation.

Cette stratégie fut adoptée par le gouvernement en 2010 et concernait trois ministères. Le MEPSP décidera de mettre en place un Plan intérimaire de l'éducation (PIE), une sorte de stratégie sous-sectorielle. Le PIE s'appuie à la fois sur le programme de cinq chantiers, sur celui de la Banque mondiale (Objectif du Millénaire pour le développement) ainsi que sur celui de l'EPT (UNESCO). Le PIE ambitionne d'accroitre l'accès et l'accessibilité à l'enseignement primaire, de renforcer la gouvernance scolaire et d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages scolaires.

C'est dans ce contexte que le gouvernement de la RDC va solliciter le déploiement d'IFADEM (Kalenga et Ngoy, 2012) à titre expérimental au Katanga. Avec IFADEM, la RDC vise un des trois axes du PIE, à savoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages scolaires. En effet, IFADEM « participe aux efforts internationaux en faveur d'une Éducation de base de qualité pour tous » avec comme objectif principal « d'améliorer les compétences des instituteurs en poste, en pédagogie et dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non linguistiques ».

La phase expérimentale de l'IFADEM au Katanga est arrivée à terme. Le présent article se focalise sur le processus d'autoformation des instituteurs concernés par le dispositif expérimental dans les deux provinces éducationnelles du Katanga (Katanga 1 et 4). Dans ce cadre, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- l'engouement au regroupement résulte-t-il d'une propension à l'autoformation pour des instituteurs non familiers aux TIC et à l'autonomie d'action?
- quelles sont les stratégies développées par les tutorés pour s'approprier les contenus de la formation?
- le dispositif IFADEM, au-delà des bénéfices liés à la certification et à la promotion, équipe-t-il assez les instituteurs des aptitudes et des compétences nécessaires à l'autoformation?
- les supports de formation (livret, dictionnaires, grammaire, Internet, fichiers audio, etc.) sont-ils suffisamment adaptés à l'environnement congolais peu habitué à l'écrit et attaché par contre à l'oral pour déclencher ou favoriser l'autoformation?

Les objectifs de cette étude sont de faire un état des lieux du déploiement de l'IFADEM au Katanga et d'analyser le processus d'autoformation des instituteurs par le dispositif IFADEM dans un contexte dominé par l'oralité. En d'autres termes, le but de cette analyse exploratoire est modestement de suggérer une grille de lecture et d'analyse de ces tendances pouvant servir de révélateur des logiques en matière de formation continue lors de la consolidation ou de l'extension de l'initiative dans d'autres provinces éducationnelles. Avant d'entrer en détail sur l'échantillon et les résultats obtenus, explorons l'état des lieux de l'éducation au Katanga dont les éléments d'analyse influencent d'une manière ou d'une autre sur les résultats de nos recherches.

État des lieux de l'éducation primaire au Katanga

Avant d'accueillir IFADEM, le Katanga s'inscrivait dans le PIE avec un portefeuille de 5 actions à impact direct et visible :

- la construction des écoles dans les territoires;
- la formation du personnel enseignant;
- la création d'une structure en charge d'approvisionnement en matériels didactiques et scolaires;
- l'équipement des écoles officielles en bancs;
- la réhabilitation de toutes les écoles officielles de la province.

Pour traduire en acte les cinq actions ainsi que les objectifs arrêtés au niveau national, le Katanga décidera, avec l'appui des partenaires (UNICEF, DAI, IRC, etc.) :

- de convoquer les états généraux de l'enseignement en province;
- de privilégier la formation professionnelle par la création des écoles techniques (menuiserie, agriculture, etc.);
- de susciter des partenariats avec des ONG et organisations confessionnelles implantées dans les territoires pour encadrer le secteur de l'enseignement.

En perspective des états généraux prévus initialement en mai 2011, le Katanga, avec l'appui de l'UNICEF, a organisé des ateliers de réflexion à travers les 4 provinces éducationnelles, listées ici selon la date de tenue de l'atelier :

- de Lualaba (Province IV) : du 4 au 6 août 2010, à Kolwezi;
- de Tanganyika (Province III) : du 27 au 29 octobre 2010, à Kalemie;
- de Lubumbashi (Province I) : du 24 au 26 novembre 2010, à Lubumbashi;
- du Haut-Lomami (Province II) : du 11 au 13 octobre 2011, à Kamina.

L'objectif de ces ateliers était non seulement d'analyser les problèmes en rapport avec l'accès à l'éducation ainsi que la qualité de celle-ci aux niveaux préscolaire et scolaire, mais aussi de proposer des axes stratégiques susceptibles de redynamiser et de revitaliser l'éducation de base : accès à l'éducation et couverture, qualité de l'enseignement, financement de l'encadrement et gestion des structures d'encadrement.

Approche méthodologique

Introduction

Nous avons eu recours à la méthode qualitative, en particulier l'entretien, l'observation et l'analyse de documents pour recueillir les données sur le processus d'autoformation des instituteurs.

Grâce aux entretiens avec les acteurs mobilisés dans l'IFADEM (membres de Coordination internationale, membres du secrétariat exécutif, membres de l'équipe locale de pilotage, concepteurs, animateurs, tuteurs, tutorés), nous avons réussi à constituer le corpus de données qualitatives de cette étude. Aussi, de nombreux éléments tirés entre autres des observations du terrain, de l'analyse des carnets de bord des tutorés, du rapport de fonction des espaces numériques et du rapport des tuteurs ont contribué à affiner les données. Neuf cas sélectionnés dans les différentes catégories des acteurs de l'IFADEM Katanga ont fait l'objet d'entretien semi-structuré. Chaque entretien a été enregistré sur dictaphone afin de faciliter la transcription et la relecture.

Organisation des entretiens et activités heuristiques

Les données ont été recueillies à Likasi, à Lubumbashi, à Kolwezi, principalement lors des regroupements ou sur rendez-vous avec les instituteurs, entre janvier et octobre 2013.

Pour nous permettre d'établir une description détaillée de chaque cas, nous avons procédé de la manière suivante :

- recueil d'un maximum d'informations auprès des acteurs et enregistrement de ces informations en vrac dans des catégories préétablies;
- tri de ces informations et synthèse au cas par cas pour obtenir une vue d'ensemble sous forme des réponses à une série de questions relatives aux thèmes abordés;
- prise de recul qui tente de rendre compte de la maturation des données pour chaque cas;
- élaboration des matrices descriptives ordonnées par cas;
- comparaison entre les cas afin de dégager les constantes.

Le fait d'avoir de nombreux entretiens a permis de vérifier systématiquement la présence des catégories les plus importantes retenues. Nous avons utilisé différentes formes de triangulation afin de saturer graduellement les catégories conceptuelles pour chaque cas. Par ailleurs, nous avons associé un estimateur qualitatif permettant à l'équipe de recherche composée de 2 personnes d'apprécier et prendre des décisions. Ces estimateurs pouvaient être selon le cas l'ampleur, la qualité ou la régularité des facteurs concernés. Enfin, nous avons adopté une approche empirique, où les liens entre les catégories émergeaient du matériel analysé.

Traitements, interprétation des données et résultats obtenus

Caractéristiques des sujets

L'analyse comparative des différents cas interviewés fait apparaître quelques caractéristiques divergentes : 4 sujets sont de sexe féminin et 5 du sexe masculin. Tous les sujets sont âgés d'au moins 30 ans jusqu'à plus de 60 ans. Les interviewés sont issus des différentes catégories, notamment deux tuteurs qui sont des inspecteurs; trois tutorés qui sont des enseignants; un concepteur qui est inspecteur; un responsable du secrétariat exécutif national, conseiller du ministre; un responsable de l'équipe de coordination internationale; un responsable de l'équipe locale de pilotage qui est un chargé de projets AUF.

Adoption de l'IFADEM par les enseignants

Deux sources de motivations différentes ont été mises en lumière à travers les récits analysés : des motivations de type « résolution des problèmes » et des motivations de type « opportuniste ». Dans le premier cas, sont mises en évidence :

- les motivations fondées sur l'existence des difficultés professionnelles consécutives à l'absence de recyclage ou de formation continue;
- les motivations liées à la nécessité de répondre aux besoins institutionnels en matière des formations continues.

Dans le second cas, sont mentionnées :

- les motivations basées sur la curiosité;
- les motivations fondées sur l'espoir de bénéficier des avantages et de la possibilité de se valoriser.

La première constatation montre que les motivations des enseignants sont complexes. Chez un même enseignant, on trouve des motivations de type résolution des problèmes et de type opportuniste.

L'objet de motivation diffère souvent d'un enseignant à un autre. Il est difficile de dégager une tendance convergente quant à la motivation. Néanmoins, il est noté que les sources de motivations dans le cadre d'IFADEM sont plus institutionnelles que personnelles. Ici, les besoins institutionnels en matière de formation continue sont apparus comme des déclencheurs de la motivation.

Activités d'autoformation réalisées

Il ressort des récits des interviewés que les activités de lecture, de résolution des exercices écrits, d'échange avec les tuteurs et de réflexion sur leur pratique pédagogique passent comme les principales activités auxquelles les tutorés se sont adonnés tout au long de la formation. Cependant, les activités d'initiation à l'informatique, de recherche sur Internet, d'exploitation des supports audio sont les activités, selon le cas, faiblement ou nullement réalisées par les tutorés. Par ailleurs, le travail d'autoformation se faisait soit de manière individuelle, soit en groupe, soit en présentiel ou à distance sous l'encadrement des tuteurs.

Soutien reçu par les enseignants

Les enseignants ont reçu du soutien nécessaire aussi bien sur le plan technique, méthodologique qu'institutionnel. Ils sollicitent à travers leurs propos la sensibilisation des chefs d'établissement dont le soutien reste insuffisant. Aucun réseau de pratique n'a été détecté dans les établissements des enseignants retenus. Le soutien mutuel entre des collègues enseignants fait défaut. Les enseignants reconnaissent qu'ils se débrouillent seuls avec l'aide des tuteurs. Il est important d'assurer un soutien et un encadrement suffisant pour éviter le risque de voir ces enseignants enthousiasmés s'essouffler et retourner à leurs pratiques traditionnelles.

Comme le soulignent Crozier et Friedberg, cités dans Depover (1996), « tout changement, en particulier lorsqu'il porte sur des prérogatives sur lesquelles se fonde la légitimité professionnelle de l'individu, s'accompagne d'une certaine déstabilisation qui doit être épaulée par des mesures de soutien spécifiques » (p. 32).

Pratiques émergentes consécutives à la formation suivie

À l'issue de la formation, les pratiques ci-après ont émergé :

- organisation de classe en équipe de travail ou en duo ou binôme (monitorat);
- utilisation de plus en plus de matériel didactique;
- prise de conscience et amélioration de certaines expressions phonétiques;
- modification de l'attitude de correction des élèves commettant les fautes de français.

Organisation logistique de la formation

Une trousse pédagogique constituée de six livrets, d'un mémento, d'un exercisier, d'un dictionnaire et d'un disque flash de ressources audio a été remis à chaque tutoré. La qualité des supports de formation remis aux apprenants a été jugée généralement adaptée. Cependant, les livrets 1, 2 et 3 sont qualifiés de plus théoriques. Les livrets 4, 6 et le dictionnaire passent comme les outils de formation les mieux appréciés par les enseignants. Les écoles regroupées par site ont reçu des postes de radio pour écouter les contenus audio distribués sur les clés USB.

Difficultés rencontrées

Certains enseignants observés mentionnent le manque de temps pour appliquer les acquis de la formation en raison des horaires chargés. Aussi, relèvent-ils le fait qu'ils ont des préjugés à l'endroit de certains projets dont il n'est pas toujours facile de les convaincre de l'utilité. Les échecs des projets antérieurs conditionnent leur croyance face aux nouveaux projets de formation au point de devenir des obstacles, ce qui conduit à une certaine résistance au changement.

La sous-évaluation de la distance entre les lieux de formations et les lieux de travail de certains enseignants a été relevée. Certains parcouraient plus de 800 km pour participer à la formation.

Probabilité de stabilisation et d'extension de l'innovation IFADEM

De la consolidation des résultats obtenus

Il est noté à travers les récits des enseignants observés l'engagement personnel à renouveler l'expérience d'IFADEM dans leur classe. Cependant, il est noble de relever que les belles intentions ne suffisent pas. Par ailleurs, la probabilité d'extension d'innovation IFADEM à toute l'école reste très faible en raison de non-implication des directeurs des écoles.

Mode hybride, éducation à l'information et capacité d'autoformation

Si l'objectif de l'IFADEM est de renforcer les capacités des enseignants du primaire par les TIC avec comme conséquence l'amélioration des pratiques de classe, sa mise en œuvre au Katanga (en RDC) se heurte à un double problème, d'une part quant au mode d'enseignement hybride choisi (distanciel et présentiel), et d'autre part, quant aux supports (les livrets, dictionnaire, grammaire, Internet).

En effet, le premier problème fait état d'un accès aléatoire à Internet des instituteurs et leur ignorance de l'outil informatique; le second problème fait état du manque de culture de lecture dans le chef des instituteurs. Ces deux problèmes rendent difficile la possibilité pour les instituteurs de développer les capacités d'autoformation. Pour pallier ces difficultés, l'expérience s'est appuyée sur l'architecture humaine composée des tuteurs, des animateurs et de concepteurs. Le volet TIC dans la formation n'intervient que lors des initiations à l'informatique et à Internet, ces initiations ont été de courte durée ne pouvant conduire à une bonne appropriation.

Pour l'IFADEM, la finalité de son dispositif est de permettre aux apprenants de faire un usage optimal de l'information disponible pour influer sur la qualité des pratiques de classe. L'information sert, dans ce cas, de moyen d'appropriation des formations reçues et aide les apprenants à acquérir les connaissances et les savoirs. C'est la raison d'être des livrets et des nombreux supports mis en ligne par l'initiative. Or, ces supports ne sont pas d'un usage facile, et la capacité des instituteurs de pouvoir les rechercher, les retrouver et les utiliser reste très faible, sinon nulle. Car, pour être informé, il faut acquérir les aptitudes de base, posséder un minimum de bon sens et de pratique. D'où la nécessité de la formation à l'usage de l'information documentaire, information (Morandi, 2003) dont le document est le support d'autoformation comme l'affirme Tricot (2003), « la recherche d'information et l'apprentissage sont deux réponses différentes à un même problème, celui de la difficulté d'action d'un être dans une situation où il manque de connaissances pour réaliser la tâche visée, pour trouver ce qu'il cherche, comprendre sa matière, accéder au sens des mots et expressions ».

Ainsi, les supports papier utilisés se heurtaient au phénomène de « non-usage » de l'information tel que présenté par Le Coadic (1997, p. 46-52). Celui-ci est l'ensemble des pratiques sociales qui ignorent l'univers informationnel. Le fait pour les instituteurs de recourir rarement à l'information documentaire prédispose au non-usage de l'information. Un non-usager est une personne qui ne ressent pas de besoins d'information. D'où la nécessité de se former au besoin de l'information ou de s'éduquer à l'information, « Information Literacy » ou « la capacité à

identifier un manque en information ou en connaissances et à employer différentes méthodes pour trouver, évaluer et incorporer l'information dans ses propres bases de connaissance ».

Ainsi, l'usage des NTIC se présente en Afrique avec de nombreux enjeux comme le souligne Bonjawo (2002, p. 53) dont notamment ceux liés au déploiement des infrastructures et aux pratiques culturelles des usagers. Les raisons du recours aux TIC dans l'éducation sont au nombre de trois, selon le modèle emprunté à Chaptal (2003, p. 7-8) :

- préparer les élèves et les enseignants au monde moderne porté les TIC;
- faire bénéficier le secteur éducatif des avantages de productivité et de créativité qu'apportent les NTIC dans l'industrie, le commerce et les services;
- faire face à la massification des effectifs des élèves et atténuer la suprématie du mode présentiel en tenant compte de l'hétérogénéité croissante des élèves et de la démocratisation.

Les innovations technologiques (Chéneau-Loquay, 2003) portées par IFADEM dans l'éducation sont nobles, mais devraient prendre en compte le fait qu'Internet et l'ordinateur ne sont pas d'un usage facile pour les instituteurs des milieux ruraux. De nombreuses études faites sur le sujet le prouvent à suffisance. Peu d'instituteurs possèdent des ordinateurs personnels et l'offre d'Internet dans leurs milieux pose des problèmes de fiabilité auxquels s'ajoute celui de l'énergie électrique. Les formations à distance ayant comme support Internet sont ignorées de la majorité des instituteurs. Ensuite, comme le révèlent les résultats de nos recherches, l'autoformation reste une modalité de formation inconnue. En effet, évoquée lors des formations des adultes, lorsque celles-ci sortent du format initial, classique et institutionnel et entrent en interaction avec l'offre de formation continue comme c'est le cas d'IFADEM, cette modalité s'appuie sur l'approche tridimensionnelle développée par Pineau, cité dans Saleh et Bouyahi (2004, p. 42) qui met en évidence trois sources de formation interreliées : l'écoformation (celle qui provient du monde, de l'environnement naturel et social), l'hétéroformation (celle qui provient des autres) et l'autoformation (celle qui émane de soi). L'intérêt de cette approche réside dans le fait que l'autoformation est directement reliée aux deux autres et ne fonctionne qu'en interaction avec elles. « L'actualisation permanente de soi ne peut se réaliser que dans la socialisation de la prise en compte des apports de l'environnement naturel et social. » La conception des livrets IFADEM a tenté de prendre en compte l'environnement naturel des apprenants, mais de nombreux aspects sont à améliorer.

Conclusion générale

Pour les acteurs interrogés, les objectifs de l'IFADEM Katanga sont globalement atteints. Des résultats non négligeables ont été enregistrés en termes d'aménagement des espaces numériques, de conception des livrets, de mise à disposition des trousses pédagogiques, d'organisation des regroupements, d'organisation du tutorat, d'évaluation du dispositif, etc. Le dispositif IFADEM a répondu à un souci de professionnalisation des enseignants et d'équipement en compétences linguistiques et techniques nécessaires à la promotion du français pour une formation de qualité.

Une trousse pédagogique jugée de qualité adaptée et constitué de six livrets, d'un mémento, d'un exercisier, d'un dictionnaire et d'un disque flash de ressources audio a été remis à chaque tutoré.

Les enseignants en formation IFADEM ont reçu du soutien nécessaire aussi bien sur le plan technique, méthodologique qu'institutionnel.

Des pratiques émergentes ont été notées, notamment : l'organisation de classe en équipe de travail ou en duo ou binôme (monitorat), l'utilisation de plus en plus de matériel didactique, la prise de conscience et amélioration de certaines expressions phonétiques et la modification de l'attitude de correction des élèves commettant les fautes de français.

Les enseignants IFADEM ont montré une tendance à évaluer leur propre prestation en situation de classe, à justifier certains choix méthodologiques et à décrire le dispositif mis en place. Malgré le problème réel d'exploitation limité des livrets en autoformation, il nous parait important d'encourager le développement d'une posture réflexive exprimée par les enseignants lors de cette formation. Le métier d'enseignant s'apprend par la pratique, mais surtout, par une réflexion structurée et organisée sur sa pratique.

Cependant, le manque de temps, le préjugé défavorable à l'endroit des projets antérieurs et la sous-évaluation des distances parcourues par les instituteurs ont été présentés comme obstacles.

L'extension et la consolidation de l'initiative restent des défis majeurs à relever par le gouvernement congolais, avec l'assistance des partenaires.

Références

Bonjawo, J. (2002). *Internet. Une chance pour l'Afrique*. Paris : Karthala.

Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*. Paris : L'Harmattan.

Chéneau-Loquay, A. (2003). Pour comprendre les fractures numériques. Une lecture des enjeux liés aux infrastructures en Afrique. *Les cahiers de NetSuds*, (2), 65.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Le Seuil.

Fournier, J. et Plamondon, J. (1996). *L'essentiel des méthodes quantitatives*. Paris : Guérin.

Kalenga, N. N. et Ngoy, F. B. B. (2012). La formation des formateurs à distance : mise en œuvre du projet IFADEM en République démocratique du Congo. Dans T. Karsenti (dir.), *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance* (p. 232-239). Repéré à http://rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_4.pdf

Le Coadic, Y. F. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : Éditions Nathan.

Morandi, F. (2003). Pédagogie documentaire et connaissance partagée. Remarques sur les rapports information, cognition et pédagogie. *Esquisse, 28*(33), 40.

Saleh, I. et Bouyahi, S. (2004). *Enseignement ouvert et à distance. Épistémologie et usages*. Paris : Lavoisier.

Tricot, A. (2003). *Apprentissage et recherche d'information avec des documents électroniques*. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail.

Constats et perspectives du dispositif Ide@ « Internet pour Développer l'EAD en Algérie »

Kasdali Sihem **HAKEM**
École Normale Supérieure de Kouba, Alger (Algérie)

Alain **JAILLET**
Université de Cergy-Pontoise, Paris (France)

Résumé

Cette contribution poursuit un double objectif. D'une part, faire part d'une expérience réussie d'une implémentation d'un dispositif technopédagogique au service de la formation des formateurs algériens, et d'autre part, faire appel à la communauté scientifique sur la nécessité de créer des recherches, d'en lancer et de contribuer à la recherche en Algérie autour des TICE, de l'EAD et des dispositifs technopédagogiques qu'elle a adoptés jusqu'à ce jour. Seule la recherche peut apporter des éclairages adaptés et contextualisés garantissant la pérennité de telles entreprises.

Introduction

La formation Ide@ « *Internet pour Développer l'Enseignement à distance en Algérie* » est la première formation diplômante en ligne, portant sur les TICE en Algérie, délivrée par l'École Normale Supérieure (ENS) de Kouba d'Alger au profit des enseignants universitaires, formateurs de formateurs. Depuis 2008, chaque année, notre école forme entre 12 et 24 enseignants à l'ingénierie d'EAD.

Cette formation a vu le jour grâce à un projet de coopération international Tempus-Meda (2005-2008) entre sept établissements algériens – dont l'ENS de Kouba – en consortium avec l'Université de Strasbourg, l'Université de TECFA de Suisse, l'Université de Mons-Hainaut de Belgique, le GIP d'Alsace avec l'apport de l'Agence universitaire de la Francophonie.

L'implémentation de ce dispositif a nécessité un réel transfert de compétences et de savoirs : la formation des acteurs du personnel de pilotage et du personnel technique, l'installation du dispositif technique, le tout bien entendu avec l'accompagnement et le suivi de la partie européenne.

Une fois que cette implémentation et la passation ont eu lieu en 2008, l'équipe de pilotage algérienne se devait de pérenniser le dispositif.

L'installation d'un dispositif européen dans un contexte algérien a fait apparaitre des facteurs mettant en péril le dispositif.

Des régulations ont été portées et sont portées régulièrement sur le dispositif, sur le plan organisationnel, actanciel et sur le plan de certains contenus. Ces changements ont été bien accueillis par l'équipe pédagogique, mais leurs résultats ne se font pas sensiblement ressentir chez les apprenants. Des évaluations nous font aboutir à des questionnements plus profonds sur l'organisation même du dispositif et sur une vision recontextualisée de ce dernier prenant en compte son environnement d'implémentation.

Historique de la mise en place du dispositif Ide@

Durant la période 2005-2008, sept établissements d'enseignement supérieur algériens, y compris l'ENS de Kouba et le Centre de recherche sur l'information scientifique et technique, ont bénéficié d'un programme Tempus « *Internet pour développer l'enseignement à distance en Algérie* (*Ide@*) » coordonné par l'Université de Strasbourg (France), en consortium avec l'Université de TECFA (Suisse), l'Université de Mons-Hainaut de Belgique, le GIP d'Alsace et l'AUF.

Ce projet visait à déployer un dispositif d'EAD pérenne adapté aux spécificités et aux besoins locaux algériens. Il se devait d'accompagner la modernisation du système d'enseignement supérieur algérien, et de faire face à l'augmentation des besoins d'encadrement à la suite de la croissance rapide du nombre d'étudiants.

Le projet a donné naissance à la première formation diplômante en ligne portant sur les TICE et l'EAD : le diplôme d'études supérieures (« post-graduation ») spécialisé Ide@. La formation Ide@ est calquée au Master 2 Pro UTICEF (Utilisation des TIC pour l'enseignement et la formation), délivré à l'époque par l'Université de Strasbourg.

L'installation d'un dispositif européen dans un contexte algérien a fait apparaitre des facteurs mettant en péril le dispositif, notamment : la vision des TICE pour la profession, la résistance au niveau de l'institution, l'abandon, le rythme de la formation, la remise en cause de l'approche collaborative telle qu'elle est adoptée, les problèmes techniques, le manque de ressources humaines formées à la maintenance de la plateforme, le vieillissement des ressources au fil du temps, l'inexistence du statut des acteurs intervenants dans un EAD, etc.

Des régulations ont été portées et sont portées régulièrement sur le dispositif, sur le plan organisationnel, actanciel et sur le plan de certains contenus. Ces changements ont été bien accueillis par l'équipe pédagogique, mais leurs résultats ne se font pas sensiblement ressentir chez les apprenants. Des évaluations nous font aboutir à questionnements plus profonds sur l'organisation même du dispositif et sur une vision recontextualisée de ce dernier prenant en compte son environnement d'implémentation.

Cette contribution poursuit un double objectif. D'une part, faire part d'une expérience réussie d'une implémentation d'un dispositif technopédagogique au service de la formation des formateurs algériens, et d'autre part, faire appel à la communauté scientifique sur la nécessité de créer des recherches, d'en lancer et contribuer à la recherche en Algérie autour des TICE, de l'EAD et des dispositifs technopédagogiques qu'elle a adoptés jusqu'à ce jour. Seule la recherche peut apporter des éclairages adaptés et contextualisés garantissant la pérennité de telles entreprises.

Description du dispositif Ide@

La formation Ide@ est une formation diplômante, professionnalisante qui s'étale sur 15 mois. Elle est destinée aux enseignants du supérieur et aux acteurs intervenant dans des projets de formation-enseignement. Elle vise à former des experts en ingénierie de l'EAD.

Elle est dispensée entièrement en ligne par Internet en exploitant une plateforme d'e-learning « Univ-Rct » (ex. : Acolad).

Le travail se fait en collaboratif en équipe de 4 et en ligne, dans un environnement outillé à cet effet. L'approche pédagogique adoptée est une approche par situation problème adaptée au contexte de formation et d'enseignement.

Chaque équipe est suivie et assistée par un tuteur ayant la responsabilité de faire atteindre les objectifs assignés. Le tutorat s'effectue en deux modes (en synchrone et en asynchrone) via les outils qu'offre la plateforme.

À la fin de la formation, l'apprenant monte au profit de son institution de rattachement un projet technopédagogique, qui fera l'objet de sa soutenance devant un jury d'experts. Un diplôme de post-graduation spécialisée est délivré par la suite.

Caractéristiques innovantes de la formation par rapport au contexte algérien

Par rapport à la situation de l'enseignement supérieur en 2005, cette implémentation revêt d'un caractère d'innovation, et ce, sur plus d'un plan :

- *Pédagogique* : au vu des pédagogies actives qu'elle adopte, aux modèles d'enseignements, au scénario, et à l'encadrement préconisé;
- *Technologique* : l'usage de plateforme en cette période n'était pas très répandu, et dispenser une formation diplômante à travers un tel mode était une première en Algérie;
- *Didactique* : au vu des contenus qui portaient sur la conception et le pilotage de dispositifs technopédagogiques de formation. À cela se rajoutent les démarches didactiques prévues par le dispositif (à travers le dispositif technique ou à travers le tuteur) dans la médiation/médiatisation des savoirs;
- *Organisationnelle* : la gestion et le fonctionnement d'un tel dispositif nécessitaient la formation d'acteurs de pilotage spécialisés;
- *Administrative/institutionnelle* : les administrations des institutions ayant implémenté cette formation se devaient d'entreprendre et adapter des démarches transitoires afin de gérer administrativement puisque la tutelle n'a prévu aucun texte spécifique pour ce genre de formation ou de dispositif.

Dispositions d'implémentation

L'implémentation du dispositif Ide@, et donc le transfert UTICEF-Ide@, a nécessité plusieurs phases et l'adoption de dispositions spécifiques aussi bien sur le plan structurel, actanciel qu'individuel (Peraya et Jaccaz, 2000).

D'abord, chaque établissement a désigné ses acteurs de coordination avec la partie européenne, et les futurs acteurs porteurs du projet Ide@.

Par la suite, les établissements devaient choisir parmi le personnel enseignant quelques personnes à proposer à la partie européenne pour suivre le Master UTICEF (de 2006 à 2008). Ces enseignants étaient appelés à être les futurs responsables pédagogiques et tuteurs dans le dispositif algérien Ide@. D'autres acteurs ont été également formés par des stages pratiques établis à l'Université de Strasbourg. Il s'agit des coordinateurs et des ingénieures chargés de la maintenance de la plateforme Acolad.

En parallèle, une campagne de sensibilisation et d'information a été menée dans tous les établissements algériens partenaires du projet (ateliers Transfer, affiches, site Web…).

Un suivi étroit a accompagné toutes les phases d'implémentation, allant de l'analyse des besoins jusqu'à la diffusion du projet. Des outils d'évaluation ont aidé à repérer les dysfonctionnements : un pilotage réactif a été adopté.

En janvier 2008, la première promotion Ide@ vit le jour, en co-diplomation avec l'Université de Strasbourg. Les acteurs algériens formés sont intervenus en tant que tuteurs, coordinateurs et responsables pédagogiques, avec l'appui et l'aide des partenaires.

Dès avril 2008, la partie algérienne a commencé à dispenser cette formation en autonomie, notamment à l'ENS de Kouba jusqu'à ce jour.

Bilan des effectifs formés

L'ENS de Kouba a lancé jusqu'à ce jour six promotions de PGS Ide@, en inscrivant une douzaine d'apprenants sélectionnés parmi les centaines de dossiers de candidatures reçus chaque fois.

En parallèle, une opération de co-tutorat a été adoptée[1]. Cette opération consiste à choisir parmi une promotion d'Ide@ les meilleurs apprenants[2] et à les intégrer lors de la promotion suivante[3] dans l'équipe pédagogique des tuteurs. Durant une année[4], ils doivent alors se former et s'exercer au tutorat sous le suivi attentif d'un tuteur expérimenté. L'année d'après, ils sont recrutés par l'ENS en tant que tuteur.

1 Une opération qui a démarré déjà lors de la promotion mixte.
2 Avec leur accord.
3 Une fois le diplôme soutenu.
4 Pour certains séminaires dont l'ENS exprime le besoin.

Tableau 1 : Bilan des effectifs formés

Promotion	Nombre d'apprenants inscrits	Nombre de soutenances	Nombre de tuteurs formés (co-tutorat)
Janvier 2008 (promotion mixte)	9	6	4
Avril 2008	6	3	0
Mars 2009	12	4	5
Janvier 2010	12	8	1
Mars 2010	12	3	0
Janvier 2013	12	11 (soutenances prévues pour juin 2014)	4

Cette année (2014), l'ENS a lancé une nouvelle promotion composée de 16 apprenants.

Démarches et temporalité du pilotage

Procédures d'évaluation du dispositif

Une démarche assurance-qualité a été adoptée dès la promotion mixte avec l'accompagnement des partenaires européens, et a été poursuivie par nos soins par la suite dans un même objectif.

Pour ce faire, plusieurs outils ont été adoptés :

- la progression des activités au regard du calendrier prévu;
- la qualité des résultats obtenus (notes et projets);
- des questionnaires de satisfaction (pour les apprenants);
- les rapports d'étape, le bilan des absences et des abandons;
- les rapports des tuteurs;
- les débats lancés avec les apprenants et les tuteurs sur l'avenir d'Ide@ et sa contextualisation éventuelle.

Les critères recherchés à travers ces différents outils sont : *la pertinence* (le projet répond-il aux besoins des apprenants et de leur institution de rattachement, et au projet national de téléenseignement?); l'*efficience* (la réalisation et l'organisation sont-elles adaptées aux publics cibles?), l'*efficacité* (les bénéficiaires ciblés ont-ils tiré profit des produits ou des services du projet?), l'*impact* (les projets montés dans le cadre de la PGS Ide@ ont-ils eu un impact quelconque sur l'enseignement supérieur?), la *viabilité* (quels sont les points forts et aussi les points faibles du projet et à quelles remédiations peut-on penser?).

Pilotage de 2008 à la promotion 2009 inclusivement

Le modèle UTICEF a été suivi à la lettre, et ce, sur le plan organisationnel, pédagogique, technologique et disciplinaire (dans le sens des contenus). La grille de sélection des apprenants d'UTICEF a été adoptée et utilisée telle quelle également.

Sur le plan administratif, le statut d'un tel dispositif innovant, avec tout ce qui recouvre, n'étant pas prévu par la législation algérienne, des mesures transitoires ont été adoptées, notamment :

- Statut du diplôme : la PGS est régie par les règles d'une PGS classique. Les procédures de soutenances obéissent, quant à elles, aux mêmes procédures que le diplôme de magistère.
- Recrutement et rémunération des tuteurs : se fait en vacation.
- Statut du responsable pédagogique : désigné par décision par le directeur de l'ENS. Le coordinateur est désigné par le responsable pédagogique. La rémunération se fait également en heures de vacation.
- Statut du personnel technique : aucun changement. La maintenance de la plateforme prend place parmi les tâches habituelles des ingénieures en question. Aucune rémunération ou reconnaissance supplémentaires ne sont prévues.

Résultats obtenus

L'équipe de pilotage a été confrontée à plusieurs problèmes qui ont été signalés par les apprenants, notamment :

- un taux d'abandon important (≈ 60 %), et ce, dès les trois premiers séminaires de la formation;
- une collaboration difficile entre les apprenants et un engagement hétérogène par rapport à la tâche;
- des reproches concernant le rythme de la formation (deux séminaires en parallèle, pas de répit, pas de temps pour l'assimilation);
- un désengagement de certains tuteurs et co-tuteurs (50 % de l'effectif formé jusqu'à cette période);
- la démission du coordinateur et d'un des deux ingénieurs chargés de la maintenance;
- le désengagement partiel du second ingénieur;
- des problèmes techniques (connexion, plateforme);

Pour le lancement des deux promotions de 2010

Selon les retours obtenus, des mesures organisationnelles ont été entreprises. L'équipe de pilotage a opté pour :

- l'étalement de la formation sur 15 mois au lieu de 12 mois;
- l'organisation des séminaires en escalier : deux semaines pour chaque séminaire plus une semaine de battement (lors de cette dernière semaine, le second séminaire démarre);
- deux sessions de vacances sont prévues et coïncident avec les périodes les plus chargées à l'université[5] afin que les apprenants puissent gérer leur travail et leur formation;
- la poursuite de l'opération co-tutorat;
- le recrutement d'une nouvelle coordinatrice parmi les formés de la PGS Ide@;

5 Les apprenants sont des enseignants universitaires.

- la transmission de directives spécifiques aux tuteurs quant à la formation des équipes d'apprenants.

Au niveau de l'ENS même et afin de pallier au mieux le problème de résistance à l'innovation, des mesures ont également été entreprises, notamment :

- l'implication des enseignants de l'ENS de rang maitre de conférence et professeur, dans les jurys de soutenance;
- la participation du conseil scientifique de l'école, dans le choix et la validation du sujet du projet collectif à mener dans le cadre de la formation par les apprenants au profit de l'école (deux sujets ou plus sont proposés au conseil, de la part de la responsable pédagogique);
- des exposés de sensibilisation au niveau de l'école et au niveau de plusieurs universités du centre;
- des affiches, un site Web, un dépliant, etc.

Ces démarches ont fait a priori baisser le taux d'abandon (45 % pour les deux promotions 2010), mais les revendications des apprenants sont restées pratiquement identiques aux promotions précédentes (rythme, densité de la formation, collaboration difficile voire très difficile[6], problème technique).

Les apprenants ont formulé les reproches suivants :

- l'insatisfaction concernant les prestations de certains tuteurs;
- les contenus des activités pas toujours adaptés ou inspirés du contexte algérien;
- à la lumière de la vision des technologies et la notion du « nouveau » qui les accompagnent, des reproches quant au caractère désuet des ressources au fil du temps et à la nécessité de les actualiser, voire les adapter;
- La non-efficience des décharges délivrées aux apprenants de la part de leurs établissements respectifs, afin qu'ils puissent poursuivre la formation dans les meilleures conditions.

À la suite de ces promotions, une décision d'interrompre temporairement la formation a été prise par l'ENS, afin d'une part de pouvoir assurer l'encadrement des mémoires entrepris avec le peu de tuteurs à disposition, et d'autre part, afin d'entreprendre une réflexion plus profonde sur les entreprises à mener pour la stabilité et la pérennité du dispositif.

---

6 57 % des apprenants l'ont déclaré ainsi.

Pour la reprise en 2013

Après une année de gel et de réflexion entre les membres de l'équipe de pilotage, des mesures organisationnelles ont été adoptés. Elles consistaient en :

- le maintien du rythme de la formation et l'organisation des séminaires en escalier;
- l'écartement de certains tuteurs;
- le recrutement de nouveaux tuteurs, co-tuteurs et d'une coordinatrice;
- la modification dans certains contenus et l'ajout d'un nouveau cours et d'activités;
- l'adoption du statut de tuteur référent. Celui-ci est un tuteur expérimenté qui prend à charge trois à quatre tuteurs (fait le suivi), et est le garant du bon fonctionnement de leur tutorat;
- la modification des critères de sélection (la grille d'UTICEF). L'accent est mis surtout et dans l'ordre sur :
    1. La collaboration et l'expérience à un tel mode de travail. Les apprenants sont longuement sensibilisés à ce point lors de l'entretien de recrutement.
    2. La motivation et la vision de ces technologies au service de l'enseignement ou de la formation.
    3. L'expérience dans l'usage des TICE et/ou les formations suivies dans ce sens.
    4. L'existence de projet à monter par les TICE dans le cadre de la PGS Ide@.
    5. La disponibilité[7].

Ces mesures ont été appliquées dès le lancement de la promotion de janvier 2013. Après plus d'une année de formation[8], les résultats sont les suivants :

- un seul abandon a été enregistré sur toute la promotion;
- le problème de la collaboration s'est fait ressentir surtout lors des trois premiers mois, mais tout de même de façon moins accrue que les années précédentes, ensuite la situation s'est améliorée[9];

---

7 Les enseignants détenant un poste de responsabilité ou en doctorat ne sont pas prioritaires.
8 Sur 15.
9 67 % de satisfaction contre 45 % au début de la formation.

- on a observé un engagement hétérogène des co-tuteurs.

Les reproches concernant le caractère désuet des ressources et l'adéquation de certaines activités au contexte algérien ont été encore une fois enregistrés.

Des propositions ont été faites par les apprenants eux-mêmes, notamment :

- étudier la nécessité d'appliquer le mode collaboratif à tous les séminaires;
- former davantage les tuteurs à la gestion des conflits entre apprenants;
- sensibiliser davantage la tutelle et les institutions afin qu'ils accordent plus de valeur à cette formation et agissent en conséquence avec leurs acteurs en formation.

Discussions et conclusion

Au vu des résultats obtenus et des difficultés persistantes, il devient de plus en plus opportun de remettre en question toutes les dimensions concernant de tels faits.

La collaboration est nettement l'aspect le plus critiqué par les apprenants, malgré le fait que la communauté scientifique la considère comme plus value à un tel mode d'apprentissage.

La persistance est aussi un aspect sur lequel il serait intéressant de se pencher, afin de pouvoir identifier ce qui pourrait maintenir la motivation de départ des apprenants, et les amener à achever au mieux leur formation.

Pour ceux qui terminent, tous n'arrivent pas à mettre réellement leur projet technopédagogique[10] en place au sein de leur institution et à le pérenniser, et donc jusqu'ici, l'impact d'Ide@ sur le territoire national est resté timide.

Plus encore, sur le plan professionnel, les enseignants formés[11], une fois la formation Ide@ terminée, reprennent leurs enseignements sans trop de changement sur leurs propres approches pédagogiques, méthodologiques et collaboratives. Ces constats nous invitent à entreprendre des questionnements profonds sur les problématiques qui les entourent. Ces problèmes sont plutôt récurrents, mais d'intensité variable au fil des tentatives d'amélioration.

Un projet innovant tel que celui-ci, importé d'un contexte européen vers un contexte tout autre, nécessite de s'interroger sur les soubassements qui peuvent aussi bien le stabiliser que le déstabiliser.

---

10 Ce projet est initialement le sujet du mémoire de soutenance dans la PGS Ide@.

11 Plus des trois quarts le déclarent.

Il s'agit à notre sens, d'aller au-delà de l'approche projet, pour adopter une approche recherche-action-formation permettant d'identifier les vraies dimensions et variables favorisant une dynamique d'intégration et d'adoption de ces technologies, avec tout ce qu'elles occasionnent comme changement dans la relation pédagogique, qui passe du triangle de Houssaye au tétraèdre pédagogique et l'octogone de Raach (Jaillet, p. 106)

Ces processus sont justement à questionner sous une approche systémique (Depover, 2009) tenant compte de l'environnement d'implémentation du dispositif lui-même, de ses acteurs, l'apprenant y compris comme un acteur à l'intérieur du dispositif, mais aussi à l'extérieur. Une telle approche garantirait une vision globale et contextualisée.

Le projet a réussi à former des compétences algériennes en TICE et en ingénierie de l'EAD, mais, du côté de la recherche, il n'existe à ce jour, que très peu de chercheurs qui se sont lancés dans des thématiques de recherches telles que celles-ci en Algérie.

Il est vrai que la pratique informe la théorie mais, en retour, la théorie forme la pratique. Lancer des recherches sur de tels dispositifs dans de tels contextes serait la clé de réponse qui fournira les critères de pérennisation de ces entreprises.

Références

Depover, C. (2009). La recherche en technologie éducative : Fondements et approches. Dans C. Depover (dir.). *La recherche en technologie éducative* (p. 5-13). Éditions des archives contemporaines.

Jaillet, A. (2004). *L'école à l'ère du numérique.* Paris : L'Harmattan.

Lebrun, M., Smidts, D. et Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?* De Boeck.

Peraya, D. et Jaccaz, P. (2000). *Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle « ASPI ».* Repéré à http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/75/43/PDF/Peraya_Jaccaz.pdf

Articuler dispositifs de formation et innovations technologiques : repères sur des actions de pédagogie inversée

Bruno **ROUSSEL**
Chargé de mission « Orientation – Insertion des doctorants et docteurs UPS »

André **AOUN**
Chargé de mission TICE – MFCA

Michel **JACOB**
Directeur du département TICE – DTSI

Cédric **TEYSSIE**
MCF

Michel **GALINDO**
MCF

Université Toulouse III – Paul Sabatier
Laboratoire IRIT – Équipe de recherche : SIERA – UMR5505

Résumé

Dans le contexte actuel de l'éducation, toute formation universitaire devrait traduire un besoin d'implication volontaire et responsable, de même que la nécessaire analyse des contextes et mécanismes d'apprentissage en vue de leur adaptation aux différents publics. Suivant le postulat selon lequel l'apprenant comme l'enseignant développe et exerce un savoir dans l'action et par celle-ci, nous essaierons de comprendre le fonctionnement du dispositif technique et pédagogique, en insistant sur le concept de **classe inversée**. En ce sens, nous aborderons la notion de ressources internes (ressources cognitives, conatives de l'apprenant) et ressources externes (ressources matérielles et humaines).

Introduction

La pédagogie des processus d'apprentissage renvoie à l'identification des mécanismes d'appropriation sociale et cognitive. Pour les apprenants plongés dans des environnements socioculturels où les réseaux personnels et professionnels jouent un rôle prépondérant, l'apprentissage sociocognitif se conjugue également avec acquisition de compétences.

Notre objectif est double :

- examiner les nouvelles formes d'expression des rapports sociaux induisant des comportements spécifiques aux processus d'apprentissage;
- comprendre comment se construit le nouveau rapport au savoir et à la connaissance, à travers la socialisation propre aux dispositifs de formation à distance.

Pour cela, nous allons observer des nouveaux comportements issus des représentations qui associent la figure de l'apprenant branché à un modèle de l'enseignant valorisé culturellement.

Ces représentations confortent l'idée d'un apprentissage à efficacité technique mis au service des impératifs de productivité professionnelle. Pour être efficace, l'observation se doit d'intervenir à plusieurs moments décisifs de la démarche pédagogique. Elle prendra alors successivement les formes de l'évaluation formative, transmissive, immersive et sommative.

Cela sous-entend la mise en œuvre d'un processus avec un cadre flexible en lieu et en temps où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les étudiants apprennent selon leur propre rythme. Il s'agit d'une pédagogie individualisée qui reconnaît l'étudiant comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation dont l'objectif reste l'appropriation des savoirs et des savoir-faire. Par la suite, nous allons aborder les différents contextes d'apprentissage et leur mise en œuvre, de même que les technologies associées à cette typologie de services.

Nous allons conclure sur les expérimentations menées et le retour d'expériences.

Les différents modes d'apprentissage

Apprentissage tout au long de la vie et technologies de l'information et de la communication peuvent-ils coexister? Y a-t-il une corrélation possible? De nombreux auteurs de ces dix dernières années ont proposé une synergie entre ces deux domaines d'études.

Le domaine de la formation professionnelle continue traite de la pédagogie des adultes et donc des notions d'expériences, de compétences et d'autonomie dans le cheminement de l'apprenant. L'appui des technologies en éducation procède de la même démarche par la prise en compte des caractéristiques de l'individu en tant qu'apprenant et de son autonomie dans son cheminement.

C'est en ce sens que la formation ouverte et à distance (FOAD) a rapidement intégré les technologies dans son environnement et que les services de formation continue universitaire ont été les pionniers du développement des environnements virtuels d'apprentissage.

Aujourd'hui, la révolution du Numérique nous permet de recréer des situations virtuelles proches du présentiel. La galaxie du Web 2.0 permet le déploiement d'une catégorie de services appuyant l'environnement virtuel de l'apprenant.

Notre démarche de formation privilégie une approche par compétences dans le sens évoqué par Perrenoud (1999), « une compétence est un savoir-mobiliser ». La compétence chez un apprenant suppose l'expérience que celui-ci place au cœur du dispositif de formation grâce auquel il construit réellement des compétences et ne se contente plus d'acquérir des savoirs déclaratifs.

Le contexte d'apprentissage

La conception pédagogique que nous avons préconisée est l'approche mixte qui vise à combiner des séquences d'enseignement impliquant la présence et les interactions de l'enseignant et des étudiants en temps réel. Cette approche mixte a le mérite de conserver le caractère physique de l'enseignement traditionnel tout en favorisant des scénarios complémentaires fondés sur l'utilisation des potentialités des ressources du Web en mode asynchrone. La finalité demeure le développement de la capacité de l'apprenant à assurer la responsabilité de son parcours de formation. En ce sens, les étudiants améliorent leurs capacités d'autoapprentissage, renforcent leurs habiletés technologiques, leur esprit d'autonomie, leur capacité d'analyse et leur jugement critique.

Le point central de notre recherche porte sur l'apprentissage (stratégies, processus, développement, connaissances, représentations, motivation, intérêt, résistances et types d'apprenants) et les technologies éducatives.

Notions d'apprentissage

D'un point de vue général, « apprendre est un processus mystérieux par lequel un sujet se transforme et généralement s'enrichit psychiquement en prélevant de l'information dans son milieu de vie » (Develay, 1992) et « tout apprentissage réussi est un changement de conceptions, consécutif à des confrontations entre des informations nouvelles et le savoir antérieur de l'individu » (Giordan, 1993). D'un point de vue psychologique, « apprendre c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau le sujet fournisse à nouveau la même réponse » (J. Berbaum, 1994). Nous rejoignons M. Develay (1992) qui souligne le principe d'une théorie doit être explicative et prédictive. Il note effectivement que, dans le domaine de l'apprentissage, les théories (béhaviorisme, constructivisme, cognitivisme) ont plutôt un pouvoir explicatif et une durée de vie restreints.

Aux grandes théories s'ajoutent des pratiques théorisées, qui deviennent vite des concepts : pédagogie par projet, du contrat, pédagogie par objectifs. Elles s'appuient sur les trois principes suivants : « apprendre c'est trouver du sens dans une situation qui n'en possède pas forcément au départ; tout apprentissage est le résultat d'une mise en œuvre par l'apprenant à partir de son système de représentation de la situation, d'une habileté cognitive; apprendre c'est être capable de transférer l'habileté cognitive » (Develay, 1992).

Une approche socioconstructiviste

L'emprunt sera fait à Vygotsky (1962) qui développa la notion de zone proximale de développement (ou zone de développement potentiel ou zone de proche développement) qui éclaire le rapport entre développement et apprentissage : l'apprentissage précède le développement et l'active (fonction interpsychique puis intrapsychique). Selon lui, un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace.

La zone proximale de développement se situe entre le niveau de résolution de problèmes avec l'aide de l'adulte et le niveau de résolution sans sa collaboration. Cette représentation est à prendre en compte dans la formation car, comme le souligne J.-Y. Rochex (1989), c'est « la zone dans laquelle doivent intervenir enseignement

et apprentissage, lesquels transforment, modifient en retour le développement ». P. Meirieu (1988) considère qu'« un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle ».

Les configurations pédagogiques

Partant du principe qu'il existe un effet enseignant sur les apprentissages, M. Altet (1996), distingue trois dimensions étroitement liées au style pédagogique :

- le style personnel, qui dépend de la personnalité du formateur et de ses représentations (structuré, informel, rituel, flexible);
- le style relationnel et interactionnel, la manière de communiquer et d'intervenir;
- le style qui concerne les facteurs organisationnels et gestionnaires de l'enseignant ou du formateur.

Pour compléter, nous définirons quelques approches pédagogiques faisant référence au contexte d'apprentissage :

- Pédagogies de la médiation : G. Avanzini (1996) note que « les pédagogies de la médiation ont en commun de considérer que l'accès à la connaissance est subordonné à l'initiative d'un tiers qui favorise la mise en relation de l'apprenant avec l'objet de connaissance ». Ainsi, l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant est facteur d'apprentissage, l'apprenant n'étant pas isolé dans son acte d'apprentissage.
- Pédagogie du projet : P. Meirieu (1995) préconise la pédagogie du projet, ainsi que la pédagogie par alternance et la pédagogie des situations-problèmes, pour prendre en compte les centres d'intérêt de l'apprenant.
- Pédagogie constructiviste : L'attention aux opérations mentales n'est qu'un point d'appui pour l'inventivité didactique et il n'y a pas de « déductibilité automatique entre l'intelligence de l'activité mentale et le dispositif proposé » (Meirieu, 1995). Cet auteur rappelle, à juste titre, que l'activité mentale est invisible et, qu'en cela, elle ne peut jamais faire l'objet d'un réel contrôle.

À cet égard, signalons que tout le courant actuel de la pédagogie constructiviste s'éloigne du modèle de transmission. Pour les constructivistes, les connaissances sont des fabrications individuelles qui résultent de l'expérience personnelle de

l'apprenant. La pédagogie constructiviste reconnaît la multiplicité des modes de pensées et admet que les connaissances varient d'un individu à l'autre. Elle mise essentiellement sur les interactions entre l'apprenant et son environnement social pour donner un sens aux connaissances qu'il construit. Les situations d'apprentissages constructivistes ont donc un caractère réflexif (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Les dominantes d'une approche constructiviste dans l'apprentissage de nos formations

La prémisse essentielle de l'approche constructiviste est que l'apprenant construit activement ses connaissances en les assimilant à celles qu'il a déjà (Strommen et Lincoln, 1992). Les apprentissages réalisés dépendent de l'activité mentale de l'apprenant plutôt que des actions de l'enseignant. L'apprenant est considéré comme un élément central et actif de ses apprentissages plutôt que comme un récepteur plus ou moins passif. Il se construit des modèles cognitifs du monde qui l'entoure à partir de ses expériences. Le dialogue (avec ses pairs ou ses professeurs) et la réflexion sur ces expériences sont des ingrédients actifs du processus par lequel il leur donne un sens. Dans le cadre de nos formations, nous pouvons donc dire que les activités d'apprentissage sont à caractère constructiviste car elles possèdent les caractéristiques suivantes : un rôle actif et une plus grande responsabilisation des apprenants, la possibilité d'initiatives et un degré de contrôle élevé sur les tâches proposées, un recours au dialogue entre pairs, un rôle de mentor pour l'enseignant.

Apprentissage et construction/validation des compétences

La notion de « condition » est fondamentale lorsque l'on évoque une compétence. Mais de quelle condition parle-t-on? Pour nous, l'approche par compétences fait appel à des conditions d'assimilation, qui viennent valider non pas un apprentissage, mais un ensemble d'apprentissages. En voici quelques-unes :

- Elle appelle un ensemble de savoirs. Ces savoirs sont incorporés et non additionnés.
- Elle est orientée vers la tâche, elle est significative.
- Elle possède une dimension sociale, elle est porteuse de sens pour l'apprenant.
- Elle renvoie à une famille de problèmes spécifiques à la discipline.

Ces conditions d'assimilation consistent à donner à l'apprenant l'occasion d'exercer la compétence visée : un problème complexe à résoudre, un travail de production personnelle, une activité de recherche, etc.

Les technologies au service de l'apprentissage

La médiation technologique dans l'université

Les dernières décennies ont été marquées par la profusion de « technologies émergentes ».

Dans la sphère universitaire, nous mettons en œuvre des dispositifs matériels servant à mémoriser, à transmettre, à traiter, bref à manier de l'information. Cette démarche repose sur trois caractéristiques : la complexité de leurs modes opératoires, l'étendue de la gamme d'usages qu'ils permettent et la nature des capacités qu'ils mobilisent, soutiennent ou modifient, accroissent ou transforment chez leurs utilisateurs, en l'occurrence les capacités intellectuelles ou cognitives.

L'utilisation technologique s'inscrit dans un contexte social, culturel et économique marqué par la part croissante des tâches intellectuelles dans les activités de travail et la prégnance de volontés universitaire visant la formation et l'éducation aux technologies de la connaissance dans une société « du savoir ». Dans le cadre de notre champ d'application, les conséquences de ces outils technologiques portent sur le versant intellectuel des activités. Leur mise en œuvre implique en effet la mobilisation, le développement de capacités cognitives propres chez les apprenants et les enseignants qui les utilisent, mettent en œuvre des démarches d'apprentissage, réorganisent les processus de travail; en clair, qui s'assujettissent à de nouvelles manières de faire et de penser.

D'autre part, nous avons l'émergence d'un sujet social apprenant, plus autonome vis-à-vis des institutions, doté d'une force contestataire à l'égard des formes antérieures de formation. Nous devons offrir à ces nouvelles générations « natives du digital » les conditions d'apprentissage adaptées aux évolutions de la société et les insérer dans les réseaux numériques de la connaissance en réseau. L'apprenant recherche avant tout un expert et un pédagogue qui va le guider dans le processus d'apprentissage.

Respectant les approches pédagogiques liées aux terminologies dites transmissives, formatives et immersives, les usages du numérique permettent de répondre au schéma d'apprentissage tout en renforçant l'activité de l'apprenant.

Typologie des outils pour la formation

Production de contenus

Le concept de « rapidlearning », processus de création rapide et industrielle de contenu informatisé (Ferrero, 2004), a permis aux enseignants de produire assez simplement des ressources numériques.

De manière concrète, un enseignant peut soit construire son cours à partir de diapositives issues de logiciels de type PowerPoint, soit exploiter des matériels de type tablette-PC si son support reste basé sur l'écriture manuscrite. Il enregistre sa présentation et constitue un document audio-vidéo de base. Par la suite, il pourra enrichir ce document en ajoutant des tests, ou même des activités de collaboration.

Cette méthode permet à l'étudiant :

- de compléter ses notes et ainsi de se concentrer sur l'écoute et la compréhension de la matière enseignée. Libéré du stress de la prise de note, l'étudiant peut participer plus facilement; le cours gagne ainsi en interactivité (et en efficacité);
- de réécouter un cours à son rythme et d'approfondir certains points mal compris.

D'un point de vue formatif, la phase de production multimédia suivante consiste à développer des tests d'évaluation ou d'autoévaluation en se basant sur des outils de réalisation de quiz, QCM, QCU… soit à partir des plateformes d'apprentissage (Moodle) soit à partir de produits spécifiques comme Quizzenac et Raptivity. Ils permettent à l'étudiant de faire le point sur l'assimilation des connaissances qu'il a acquises.

Enfin, parmi les outils TIC, les jeux sérieux ont acquis ces dernières années une véritable place. Le jeu sérieux « serious game » est une application informatique dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux (Serious) (enseignement, apprentissage, information) avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game). Nous parlerons ainsi d'une approche pédagogique immersive.

Les outils d'interaction en temps réel

Le développement des outils de sondage en ligne et des quiz permettent aujourd'hui la mise en œuvre de scénarios pédagogiques intéressants pour l'apprentissage en renforçant l'interaction enseignant-étudiant.

Les étudiants peuvent répondre aux scénarios pédagogiques prévus par l'enseignant. À l'aide des outils de ce type, nous pouvons créer une classe virtuelle dans laquelle les échanges enseignants-étudiants/stagiaires sont reproduits à distance. Cet aspect constitue une rupture avec la relation traditionnelle dans le sens où les échanges sont positionnés en temps réel, à la fois en présentiel et/ou à distance. Le terme « classe virtuelle » peut être ainsi défini comme un lieu de rencontre électronique où les étudiants à travers le monde entier peuvent collaborer à la dynamique de l'apprentissage au travers de la technologie (Communications Research Centre Canada, 2005).

La démarche consiste à déployer au sein de la classe :

- une architecture physique en réseau serveur iPad/Mac + clients Web mini-iPad/téléphones intelligents/ordinateur
- un logiciel client/serveur permettant de préparer des questionnaires (QCM, QCU, etc.), de les délivrer sur des appareils mobiles, nomades ou portables des étudiants en classe et de collecter les résultats.

Ces usages peuvent permettre à l'enseignant de donner des explications après chaque question/réponse.

Dispositif de classe inversée

Le dispositif de classe inversée permet le passage d'un modèle centré sur le professeur vers un modèle centré sur l'apprenant afin de répondre aux besoins individuels de chacun. L'idée de base est la suivante : « Il vaut mieux utiliser le temps de regroupement en classe pour interagir et travailler ensemble que de laisser une seule personne exposer, en l'occurrence le professeur ».

De ce fait, la partie transmissive de la connaissance peut s'appuyer fortement sur les outils technologiques de production multimédia incluant la captation. La diffusion par le réseau et l'accessibilité aisée aux ressources numériques d'enseignement, via différents terminaux, permettent à l'apprenant d'acquérir les connaissances d'une façon asynchrone et en autonomie. Ainsi la classe est réservée pour échanger et interagir autour des connaissances acquises séparément. La classe peut être soit réelle (lieu physique de regroupement) soit virtuelle (lieux distants connectés en synchrone par le système de webconférence).

Quelques éléments factuels

Nous allons maintenant en venir à la présentation de la méthode empirique. Pour cette expérimentation, nous avons ciblé cinquante étudiants de licence 3e année, en formation dans le domaine des réseaux et télécom, qui sont avant tout « utilisateurs de technologie numérique dans leur environnement privé et professionnel ». La volonté du parcours de s'engager dans une telle démarche relève de deux faits : être toujours à la pointe de l'innovation pédagogique dans une approche mettant l'apprenant au centre du dispositif et s'inscrire dans une démarche de qualité (accréditation, certification).

Mise en œuvre et résultats

Le modèle de classe inversée a été mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement des « réseaux informatiques » et des « technologies Web ». Pour cela nous avons suivi les étapes suivantes :

- Conception de modules d'e-learning autour d'une thématique spécifique. Par exemple « Le routage dans IP ». Chaque module est un assemblage de briques numériques : capsules vidéos, diapositives sonorisées, animations… suivant un processus pédagogique déterminé. Nous favorisons l'utilisation de ressources déjà existantes et en libre accès. Dans notre contexte scientifique, nous introduisons aussi des vidéos en langue anglaise. L'intérêt de cette double approche (diversité des sources d'enseignement et utilisation de la langue anglaise) a pour objectif de saisir le meilleur moyen pédagogique pour expliquer un concept tout en donnant à l'étudiant une meilleure maîtrise de la langue anglaise. Cela rajoute évidemment une difficulté supplémentaire, mais qui amène une plus grande concentration de l'étudiant.
- Affichage sur le TAV (tableau d'affichage virtuel) du déroulement des étapes enseignement/apprentissage.
- L'étudiant travaille individuellement à son rythme. Il s'organise. Il peut visionner autant de fois une vidéo qui illustre un concept un peu difficile. Il peut s'entraîner sur des quiz.
- En classe, la séance commence par un quiz sur tablettes tactiles reliées en réseau à l'ordinateur de l'enseignant. Le quiz en début de séance permet d'évaluer le degré d'assimilation par l'étudiant des éléments de cours et met en lumière les difficultés qu'il a pu rencontrer. Un tableau de bord en temps

réel permet d'indiquer à l'enseignant le pourcentage d'étudiants qui a répondu correctement à une question ainsi que le pourcentage de réponses correctes d'un étudiant. Cette **matrice croisée** est un élément indispensable pour un échange riche en apprentissages pour l'étudiant.

Du point de vue technologique, ces outils permettent :

- Pour l'enseignant, d'enrichir ses diapositives d'annotations manuscrites (grâce aux tablettes et au stylet) et de commentaires audio pour produire une vidéo incluant aussi bien la connaissance à transmettre que la pédagogie employée. De plus, ils ont le mérite de la rapidité de production souple et riche en documents (textes et images) mis à disposition.
- Pour l'ensemble de participants, une interaction facilitée grâce à l'utilisation de tablettes mises en réseau privé par une simple borne WiFi et un logiciel client/serveur de quiz en temps réel.

Du point de vue pédagogique, le modèle de classe inversée permet :

- à l'étudiant de suivre à son rythme les cours en autoformation,
- d'augmenter les moments d'interaction humaine entre apprenants et enseignant pour un apprentissage plus collectif.

Partant du même principe de classe inversée utilisée en formation présentielle, nous déployons le dispositif actuellement dans le cadre de la formation à distance avec le Liban. La phase asynchrone reste la même tandis que la phase synchrone se base sur la classe virtuelle déployée grâce au système de webconférence « Adobe Connect ».

Les résultats obtenus sont plutôt encourageants. Ainsi :

- 93 % des étudiants considèrent que l'approche « classe inversée » est utile à leur apprentissage par rapport à l'approche traditionnelle.
- 72 % des étudiants ont utilisé des ressources supplémentaires sur le Web afin d'approfondir certains éléments.
- 49 % des étudiants considèrent qu'ils n'auraient pas consacré autant de temps à travailler leurs cours s'il n'y avait pas de quiz avec un bonus.
- 77 % des étudiants pensent que le rajout d'un forum pour échanger autour d'un cours serait utile.

Observations faites par les apprenants

- Cela m'a permis de travailler régulièrement et non pas seulement avant les examens;
- Je pouvais aller à mon rythme, arrêter une vidéo, revoir certains passages…
- Cela m'a demandé plus de travail au départ pour m'organiser mais cela m'a permis de ne pas décrocher;
- Les vidéos en anglais sont très formatrices, ne serait-ce qu'au niveau du vocabulaire technique;
- La classe inversée m'a permis de pouvoir régulièrement m'évaluer grâce aux quiz;
- Les échanges entre nous et avec l'enseignant sont importants pour mieux comprendre certains éléments;
- Je ne me sentais pas seul pour apprendre.

Conclusions

Le dispositif de classe inversée n'est pas une simple individualisation de l'apprentissage. C'est toute une réorganisation de l'espace-temps qui bénéficie de l'apport des technologies numériques (technologies multimédias et d'interaction temps-réel) au service de l'enseignement et de l'apprentissage (l'étudiant devient responsable de son apprentissage). L'enseignant devient médiateur permettant l'accès à l'information (pédagogie de la médiation) et facilitant l'interaction entre apprenants (pairs), tout en détectant des difficultés pour y remédier.

Toute expérimentation de ce type doit s'inscrire dans le paradigme de la complexité; c'est seulement ainsi que nous pouvons donner toute sa place à l'apprenant, constructeur de son propre monde subjectif dans son interaction de type « agir avec compétence » avec son environnement de vie et de travail.

En conclusion, la classe inversée, en tant que philosophie, se doit d'être expérimentée et la manière la plus appropriée au type de public apprenant.

Références

Aoun, A., Benzekri, A., Jacob, M. et Subra, P. (2008, avril). Architecture d'un environnement coopératif pour une pédagogie sans frontières. Communication présentée au 5e colloque TICE Méditerranée, Sfax, Tunisie.

Aoun, A., Bret, M., Jacob, M. et Roussel, B. (2013, juin). La classe inversée ou la réorganisation de l'espace-temps dans la dualité des paradigmes « Enseigner/apprendre ». Communication présentée au Colloque PédagoTice, Toulouse, France.

Altet, M. (1996). Les styles pédagogiques. Sciences Humaines, hors série, (12), 78-80.

Avanzini, G. (1996). Savoirs et médiation, entretien. Sciences Humaines, hors série, (12), 43.

Berbaum, J. (1994). Apprentissage. Dans Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (p. 70-73). Paris, France : Nathan.

Communications Research Centre Canada. (2005). Virtual Classroom Program. Repéré à http://www.crc.ca/en/html/virtualclassroom/home/home

Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris, France : ESF.

Ferrero, A. (2004). L'heure du rapid e-learning. Actualité de la formation permanente, (191), 24-32.

Gilliot, J.-M. (2012). Techniques innovantes pour l'enseignement supérieur. Repéré à http://tipes.wordpress.com/category/environnements-dapprentissage/mooc/page/2/

Giordan, A. (1993). Des représentations à transformer. Sciences Humaines, (32), 23-26.

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Revue de Presses de l'Université du Québec, 184.

Lebrun, M. (2012). Classes inversées, Flipped Classrooms… Ca flippe quoi au juste? Repéré à http://lebrunremy.be/WordPress/?p=612

Meirieu, P. (1988). Apprendre... oui, mais comment? Paris, France : ESF.

Meirieu, P. (1995). La pédagogie entre le dire et le faire. Paris, France : ESF.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme! Revue Vie pédagogique, 112, 16-20.

Rochex, J.-Y. (1989). Des rythmes au contrat ou la mystification du sujet.

Dans L'école et la nation 2 (p. 3-8).

Strommen, E. F. et Lincoln, B. (1992). Constructivism, Technology, and the Future of Classroom Learning. Le portail de l'Institute for Learning Technologies, Columbia University. Repéré à http://www.ilt.columbia.edu/k12/livetext/docs/construct.html

Vygotsky, L. (1962). Thought and Language. Cambridge : The MIT Press.

Des outils à la pédagogie : étapes de vie d'un dispositif d'enseignement à distance

Le cas d'un master recherche en littérature française

Frédéric **CALAS**
Enseignant-chercheur en langue française Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand
Frederic.CALAS@univ-bpclermont.fr

Sophie **BLANCHARD**
Christelle **SAINTIER-CHICH**
Ingénieures technico-pédagogiques
Pôle TICE, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand
Sophie.BLANCHARD@univ-bpclermont.fr
Christelle.SAINTIER@univ-bpclermont.fr

Résumé

L'objectif de cette étude est de s'intéresser aux modalités pédagogiques spécifiques mises en œuvre dans un dispositif d'enseignement totalement réalisé à distance pour un master recherche en littérature française. L'une des questions posées est de savoir comment rendre accessible un matériau de cours particulièrement dense et compact à des apprenants qui doivent trouver une motivation suffisante pour suivre la formation. C'est dans le dialogue noué avec des ingénieurs technico-pédagogiques que des innovations ont été mises en place pour fractionner et granulariser un savoir abstrait et essentiellement livresque.

Pour faire face à l'évolution des publics universitaires, à la récente mise en concurrence des formations de l'enseignement supérieur, dans un contexte d'autonomie sur le plan national et de mondialisation, l'équipe pédagogique d'un master recherche en littérature française et comparée a décidé de construire un dispositif d'enseignement à distance aussi complet que possible. Pour ce faire, elle a cherché à s'appuyer sur l'équipe TICE de l'Université, constituée de

techniciens, mais aussi d'ingénieures technico-pédagogiques, qui ont apporté la modélisation pédagogique idoine des contenus, ainsi que celle de l'usage des outils. L'origine de la collaboration entre les enseignants et les ingénieures correspond à « l'objectif partagé par tous étant au final d'améliorer la qualité des apprentissages des étudiants et leur insertion professionnelle » (MESR, 2012). Elle est née d'un besoin de maitrise technique des outils TICE, et s'est rapidement muée en un questionnement sur les pratiques pédagogiques spécifiques de l'enseignement à distance.

Nous allons présenter d'une part les choix opérés en termes de dispositif, en montrant la place des outils, puis voir comment la pédagogie a dû évoluer pour permettre aux apprenants de suivre une formation dans laquelle l'autonomie risque de s'avérer un frein, au lieu d'être le synonyme d'une liberté dans l'apprentissage.

Contexte et objectifs

Contexteinstitutionnel

Le master de littérature française, intitulé « Littératures, idées, poétiques », proposé par l'Université Blaise Pascal, est un master recherche, qui prépare aux métiers de la recherche. Deux promotions parallèles le constituent, celle des étudiants en présentiel et celle des étudiants à distance. Le diplôme est rattaché au département de français de l'Université et au centre de recherche sur les littératures et la sociopoétique (CELIS, http://celis.univ-bpclermont.fr). Le département compte 34 enseignants (six sont impliqués dans le master, une enseignante appartient au Département des métiers du livre et de la culture, six autres enseignants dispensent des cours de littératures étrangères). Le dispositif à distance compte également un tuteur et une équipe de trois personnes (deux ingénieures technico-pédagogiques et un agent administratif).

Les objectifs visés étaient de consolider les effectifs faiblissant de l'enseignement en présentiel, tout en offrant une formation de haut niveau et une assise internationale. Ils ont été atteints dès la première année.

En 2012-2013, le master accueille 31 étudiants en présentiel et 20 à distance en M1, 13 présentiels et 21 à distance en M2. On recense en 2013-2014 18 étudiants en présentiel et 21 à distance pour le M1, 15 en présentiel et 13 à distance pour le M2. Depuis 2 ans, les effectifs sont stables et la promotion à distance est aussi importante, sinon plus que celle en présentiel.

Le profil des étudiants à distance est double : en France métropolitaine, il réunit des étudiants salariés ou en double cursus, qui ne peuvent suivre dans leur ville des formations dispensées en journée (leur âge moyen est de 25 ans); à l'étranger et dans le monde francophone en particulier, il rassemble des professionnels de l'éducation ou des ONG, qui souhaitent augmenter leur niveau de qualification ou qui souhaitent reprendre des études de littérature française par goût (leur âge moyen est de 35 ans).

Présentation de la mise à distance du diplôme

Plusieurs difficultés se sont présentées à l'équipe enseignante, pour laquelle ce master constituait une première expérience de l'enseignement à distance. La mutation des pratiques pédagogiques s'est avérée difficile. Les principales raisons des réticences liées à la mutation sont dues à la lourdeur de l'investissement personnel nécessaire en amont (notamment temporel), à l'écran que pouvaient constituer l'ordinateur, la plateforme et l'outil informatique en général, à la remise en question des pratiques propres qu'induisait le dispositif, beaucoup plus réflexif. N'oublions pas de mentionner que pour certains l'absence face à soi d'un public « physiquement » présent n'était pas la moindre des craintes, comme si l'enseignement de la littérature ne pouvait être que frontal et magistral. Pour beaucoup, l'enseignement à distance n'aurait dû être qu'une transposition des cours dispensés en présentiel. Cette représentation n'est pas la philosophie de l'enseignement à distance.

C'est la labellisation par l'AUF qui a dynamisé le dispositif. En effet, il a fallu répondre rapidement à de nouvelles exigences, notamment à la charte qualité des diplômes de l'AUF. L'adoption des recommandations a conduit, entre autres, à mieux penser le rôle et la place du tuteur, et à construire l'accompagnement des enseignants à la scénarisation pédagogique : les questions de pédagogie numérique à distance ont été ainsi placées au cœur du dispositif.

Les contenus des enseignements

Le master se déroule en M1 ou en M2 sur le modèle de 6 unités d'enseignement (UE) qui se déclinent en littérature française, littérature comparée, stylistique ou poétique littéraire, langues ou littératures étrangères, méthodologie de la recherche et mémoire. Cette maquette est transposée en ligne sur la plateforme pédagogique, ce qui donne à l'apprenant une vue d'ensemble du dispositif à suivre. Apprenants et enseignants partagent ainsi la même vision de l'espace pédagogique. Seul le

responsable a une vision globale de tous les enseignements dispensés. Ce point, soulevé dès 2000 par certaines études, constatant que la plateforme comme « Campus virtuel est conçu(e) pour fonctionner enseignement par enseignement, sans possibilité pour les formateurs ou les apprenants d'avoir une vue sur l'ensemble de leurs enseignements » (Ecoutin et al., 2000) mérite d'être repensé. La vision globale et de la plateforme et des tâches à réaliser est absolument nécessaire pour que l'apprenant se projette dans la formation vue comme une globalité. On pourrait ainsi se demander s'il ne serait pas nécessaire aussi que le mémoire de recherche soit explicitement rattaché à une UE et par conséquent à un onglet, car il demeure pour l'instant déconnecté des UE et cette séparation se retrouve dans la gestion des travaux et sur le plan cognitif.

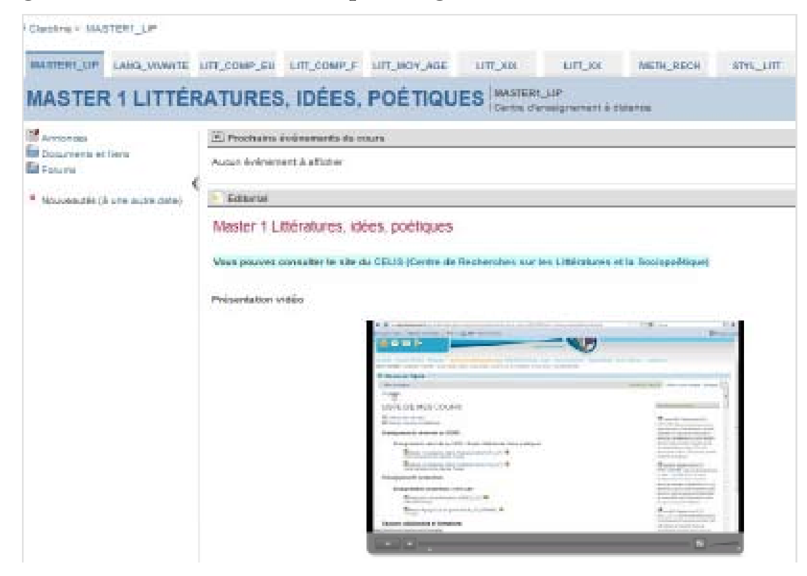


Figure 1. Présentation des espaces de cours créés sur la plateforme.

En raison de son orientation « recherche », l'ensemble des enseignements est dévoué à rendre l'apprenant autonome dans sa réflexion sur la littérature, et dans l'organisation de sa pensée critique sur les œuvres en général, à partir du modèle particulier des œuvres mises au programme que lui proposent les enseignants. Sans doute l'enseignement à distance suppose-t-il que les objectifs soient plus finement granularisés et présentés de manière plus factuelle que dans l'enseignement en présentiel. C'est ainsi le rôle de la rubrique « Description du cours » de la plateforme, qui suppose de définir en 5 étapes les objectifs de l'enseignement dispensé.



Figure 2. Exemple de « description de cours ».

Mise en œuvre du dispositif à distance

Lors du passage du master en présentiel au master à distance, la collaboration entre enseignants et ingénieures technico-pédagogiques a été une étape primordiale. Les enseignants devaient s'adapter à de nouvelles méthodes pédagogiques, tant par le public spécifique, la situation géographique de ce dernier, que par la nouveauté des outils. Les ingénieures technico-pédagogiques ont travaillé en groupe pour la formation aux outils et plus précisément la plateforme de cours en ligne, et en entretien individuel, afin de transposer le cours en présence en un cours à distance.

C'est donc un véritable processus progressif qui a vu le jour, et chaque année a permis d'opérer un retour d'expérience sur l'année écoulée et conduit de la sorte à une évolution du dispositif et à l'amélioration de la qualité des enseignements dispensés.

Production de contenus, accueil et accompagnement des étudiants

La première étape a consisté en la création des ressources pédagogiques par les enseignants. Cette construction s'est faite tout au long de l'année. Les étudiants avaient la possibilité de télécharger les productions au fur et à mesure de leur dépôt sur les espaces de cours, ce qui a rendu régulière l'activité sur la plateforme.

Les documents apparaissent sous des formats variés (documents textes PDF, documents audio MP3, synchronisations de documents PowerPoint avec l'enregistrement audio de l'enseignant, ou plus complexes, ressources spécifiques créées sous TBI [tableau blanc interactif], ressources scénarisées), ce qui conditionne une présentation différente des savoirs.

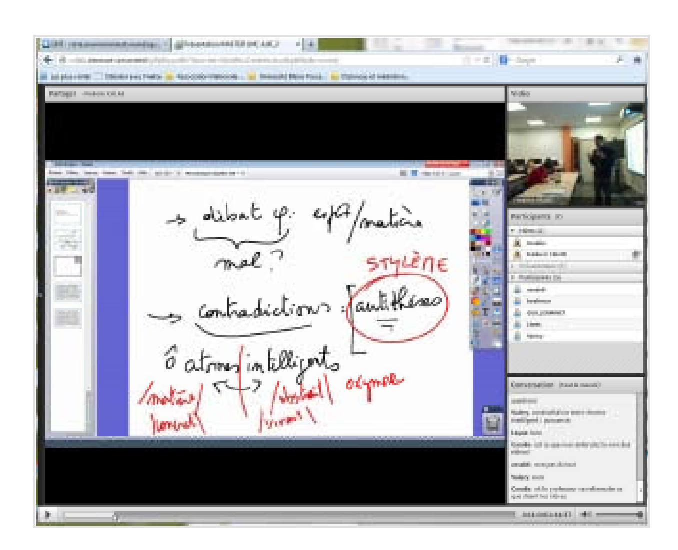


Figure 3. Présentation d'un cours TBI.

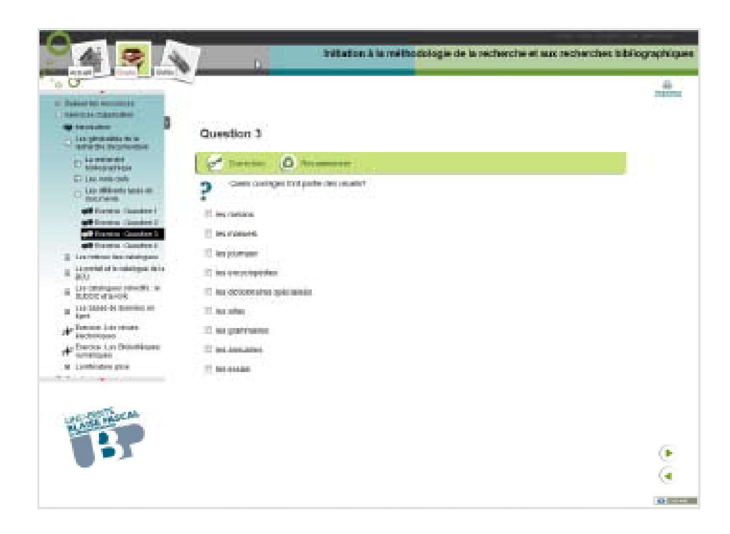


Figure 4. Ressource « Méthodologie de la recherche » scénarisée sous Scenari.

Les modes de diffusion des ressources ont dû être repensés en fonction du cours de l'enseignant. Notons que c'est toujours le contenu du cours qui a été le point de départ, et non l'objectif de la formation en recherche sur la littérature à distance. Ce point de vue traditionnel et lié aux pratiques du présentiel peut s'avérer erroné en pédagogie numérique à distance.

Une séance de classe virtuelle réalisée avec l'outil « Adobe Connect » a permis à l'ensemble de l'équipe de se présenter de façon détaillée aux étudiants, en abordant l'ensemble des modalités de la formation (calendrier universitaire, examens, corpus…).

Le rôle du tuteur consiste à encadrer les apprenants et à les soutenir en étant disponible régulièrement. Rapidement, il s'est avéré que le tuteur était un maillon indispensable entre les apprenants et les enseignants, notamment en matière de méthodologie et d'organisation du travail à distance. Il est devenu une personne-ressource à qui il a été demandé de fournir des compléments de cours, tout en restant un animateur de la plateforme qui prend vie grâce à lui. On pourrait qualifier son rôle de polyfonctionnel, alors que celui des enseignants-chercheurs demeure sans doute trop monofonctionnel.

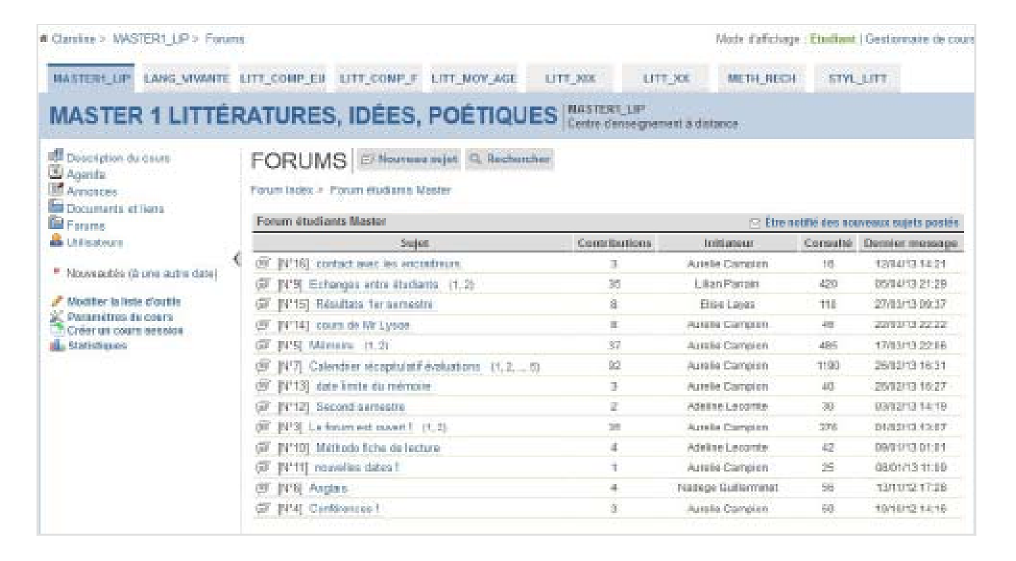


Figure 5. Plateforme pédagogique : « Espace Forum » animé par le tuteur.

Adaptation des contenus et renforcement de l'accompagnement des étudiants

Comme il est nécessaire de le faire pour chaque formation à distance, un bilan de fin d'année avec tous les acteurs de la formation a permis d'établir quels étaient les dysfonctionnements du dispositif à distance. Certaines ressources ont dû être adaptées, comme le travail sur des œuvres libres de droits, car il n'est pas facile pour des apprenants se trouvant dans des pays étrangers de se procurer les œuvres nécessaires. Certains corpus ont été modifiés et diminués par rapport à l'enseignement dispensé en présentiel.

Les documents de cours étant déjà produits, il fallait permettre aux apprenants de se repérer plus facilement dans le dispositif grâce à une présentation homogène des différents enseignements et trouver un moyen de les guider dans leur apprentissage. C'est ainsi qu'une « feuille de route » a été élaborée. Ce document a permis aux enseignants d'expliciter chaque partie de cours : Comment s'organiser? Quelles activités faire? À quel moment les réaliser? Comment participer? Comment rendre des productions? L'ensemble devait se réaliser en correspondance avec les outils de la plateforme.

Figure 6. Exemple de feuille de route.

La feuille de route est un document, plus sophistiqué et plus dynamique qu'un simple plan de cours, qui permet de présenter les contenus des enseignements, une fois ceux-ci finalisés, de manière fragmentée, en unités de sens plus fines rendues de la sorte plus facilement accessibles. L'objectif est de guider l'apprenant dans sa lecture des contenus en lui précisant un ordre de consultation des documents mis à sa disposition, en donnant des explications quant à l'articulation des contenus de cours avec les données périphériques et complémentaires, en apportant des conseils méthodologiques d'appropriation des contenus et en planifiant les lectures tout au long de l'année universitaire. Par exemple, en raison du nombre important

de fichiers différents dans les espaces de cours et de la nature diverse des supports (sites, URL, documents PDF ou DOC), il a été nécessaire d'orienter l'apprenant sur la plateforme et de donner du sens à cette orientation. Le retour positif des étudiants sur l'introduction de la feuille de route a été immédiat, car elle s'est révélée un adjuvant particulièrement efficace dans le processus d'appropriation et de l'outil (la plateforme) et des contenus de cours, dans le cadre spécifique de l'enseignement à distance.

L'appropriation est un procès, elle est l'acte de se constituer un soi… Quel que soit le type d'usage, l'appropriation se construit dans la relation avec l'objet de communication et l'usage comporte donc *de facto* une dimension cognitive et empirique. Sa construction met en jeu des processus d'acquisition de savoirs (découverte de la logique et des fonctionnalités de l'objet), de savoir-faire (apprentissage des codes et du mode opératoire de la machine), et d'habiletés pratiques. (Jouët, 2000)

Un renforcement d'accompagnement des apprenants autour d'un forum pédagogique spécifique à chaque enseignant a également été nécessaire. Bien qu'un tutorat soit assuré en début d'année par un étudiant avancé, son rôle reste de l'ordre du guidage méthodologique, et relève du lien social. L'apprenant devait pouvoir entrer en contact direct avec chacun de ses enseignants, dans des espaces dédiés et animés par ces derniers.

Enfin, pour l'accueil des apprenants, un nouveau choix, mieux adapté aux contraintes de décalages horaires, s'est porté sur des vidéos de présentation. Chaque enseignant a réalisé une vidéo de présentation de sa discipline, du dispositif d'enseignement et des modalités d'évaluation. Ces vidéos ont été déposées sur chaque page d'accueil des cours. Elles sont consultables en début d'année universitaire et permettent de visualiser de manière dynamique et incarnée les consignes de travail générales de chaque UE.

Une évolution nécessaire vers un accompagnement à l'apprentissage

C'est lors de la troisième année de mise en action du dispositif que des manquements sont apparus et que des besoins d'évolution se sont fait sentir. La production, le dépôt régulier de cours sur la plateforme, le tutorat et la création d'une feuille de route ont donné la sensation aux apprenants qu'ils étaient encadrés et suivis dans leur processus d'apprentissage.

Du point de vue des enseignants, le dispositif de formation dans son état actuel semble achevé : les apprenants ont à leur disposition des cours entiers rédigés, ou enregistrés, voire scénarisés avec des exercices auto-corrigés, pour lesquels des feuilles de route accompagnent la lecture. Ce constat montre que les enseignants se représentent le dispositif de formation à distance comme un objet abouti qui, une fois qu'il est construit, devrait vivre seul. Il pourrait être mis à disposition des apprenants et ces derniers devraient être dans la capacité de se l'approprier.

Cependant, l'année commence par un message d'un étudiant formulant un étrange sentiment face aux espaces de cours : « J'avoue que les cours sont si parfaits et si passionnants que l'on ne sait pas comment les aborder et les travailler. Tout est dit. » La question suivante se pose alors : pourquoi, en présentiel, l'enseignant dispense ses contenus d'une année sur l'autre et les apprenants suivent? Pourquoi, lorsque l'enseignant laisse son discours écrit et construit à disposition des apprenants sur la plateforme, ils ne se l'approprient pas?

C'est à ce moment-là du cycle de vie du dispositif que l'ingénierie pédagogique prend tout son sens : il s'avère que les contenus, pourtant parfaitement finalisés, et en accord avec les objectifs d'un master recherche, demeurent inaccessibles. Ils le sont, car tout ce qui englobe les contenus en présentiel n'existe plus à distance. Ainsi l'apprenant est privé de ce qui rend le contenu accessible : les questions des étudiants dans la classe pendant les cours, les questions que l'enseignant pose à la classe pour faire avancer le cours, le renvoi à d'autres cours ou d'autres moments du cours, des exemples complémentaires lorsque l'enseignant sent un flottement dans la classe, une explication supplémentaire, une reformulation, le positionnement social de l'apprenant dans la classe, sa sensation d'appartenir à un groupe et de savoir où il se situe dans ce groupe. Tout ce qui donne du sens, tout ce qui permet à l'apprenant d'ancrer ce qu'il entend et ce qu'il voit dans sa propre connaissance du domaine, de se positionner par rapport à ce que l'enseignant attend de lui fait défaut sur une plateforme fonctionnant en totale autonomie.

C'est en proposant des activités d'apprentissage régulières et en variant leurs modalités de réalisation dans le dispositif de formation à distance que l'ingénierie pédagogique propose de rétablir l'accompagnement à l'appropriation des contenus par l'apprenant.

Du point de vue de la mise en œuvre, sur la plateforme utilisée dans ce diplôme, les parcours pédagogiques permettent de rassembler dans un même espace les contenus et les activités à réaliser tout en donnant des consignes et en

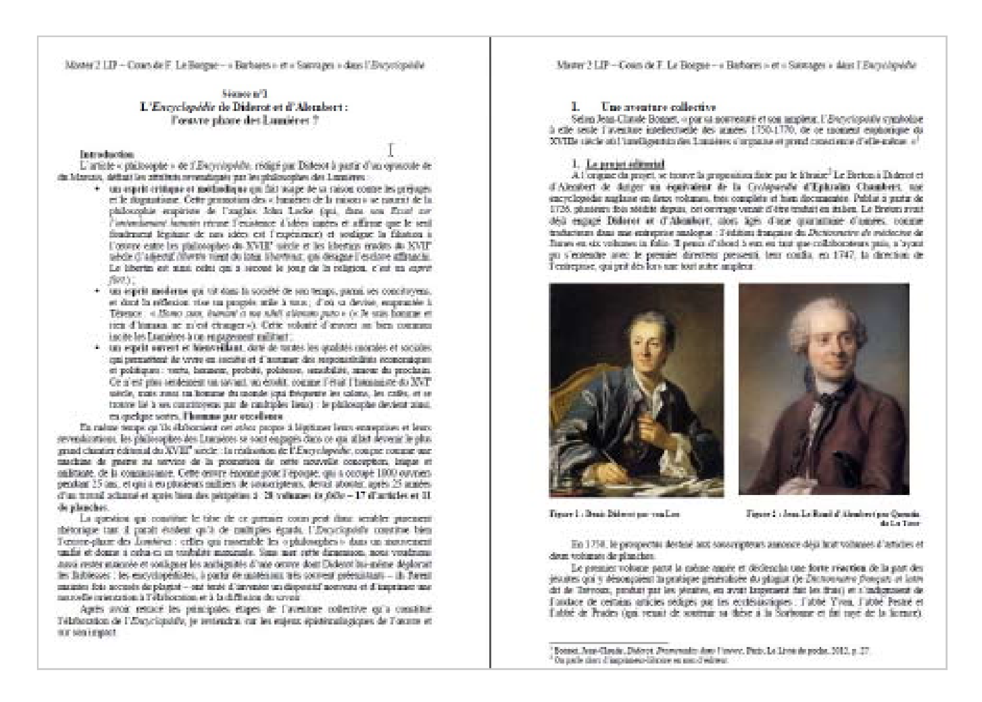
instaurant un suivi individualisé grâce aux statistiques. Les enseignants peuvent mettre les apprenants en situation de travail collaboratif en sous-groupes. Des tests de positionnement auto-corrigés ainsi que des tests d'autoévaluation offrent à l'apprenant la possibilité d'une part de situer et de réactiver ses connaissances avant de commencer le cours et, d'autre part, de se positionner par rapport aux attendus et d'ajuster son positionnement par rapport à ce qu'il pense avoir compris du cours. Enfin, le lancement d'activités pédagogiques dans le forum recrée le lien entre les apprenants de l'UE et aussi avec l'enseignant de cette UE.

En associant ces différentes activités à un planning de réalisation et en proposant un rendu de productions intermédiaires, l'enseignant accompagne les apprenants en rythmant leur année d'apprentissage et en leur signalant des jalons réguliers qui permettent de ventiler les moments d'apprentissage tout au long de l'année.

De la posture d'expert à l'éthos de pédagogue : une mutation difficile

Une spécificité disciplinaire? L'enseignement de la recherche en littérature

L'ensemble de l'équipe enseignante étant constituée de chercheurs confirmés, appartenant à la même génération, fait que le modèle moyen de production des séminaires est l'article de recherche, dont certains sont même proposés dans les espaces de cours. Ces choix témoignent de la conception des objectifs et des attendus de la formation à la recherche qui ne sont fondés que sur l'imprégnation et l'imitation. Les enseignants considèrent qu'ils ont fait leur travail (et un bon travail) quand ils présentent, sous la forme d'articles ou de cours très formalisés un « modèle » clé en main à l'apprenant.



Master 2 LIP – Cours de F. Le Borgne – « Barbares » et « Sauvages » dans l'*Encyclopédie*

L'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert :
l'œuvre phare des Lumières ?

Introduction

Master 2 LIP – Cours de F. Le Borgne – « Barbares » et « Sauvages » dans l'*Encyclopédie*

I. Une aventure collective

1. Le projet éditorial

Figure 7. Exemple de cours en ligne formalisé.

Le problème de cette conception très « magistrale » de l'enseignement est qu'au sein d'un dispositif à distance, elle ne fait que creuser l'écart entre l'enseignant, l'enseignement et l'apprenant. En effet, l'apprenant est non seulement confronté à la distance, la solitude, mais aussi à l'autonomie de sa propre formation. À cela s'ajoute la distance qu'imposent ces produits finis et clos sur eux-mêmes que sont les articles de recherche. Les capacités cognitives sont plus lourdement sollicitées qu'elles ne le seraient pour un étudiant en présentiel.

De ce fait, certains enseignants se sont posé la question de faire évoluer leurs pratiques et de les adapter à la distance. Ils ont ainsi eu recours à des outils (comme le TBI) ou à la scénarisation des cours (notamment ceux de méthodologie de la recherche). La déconstruction des savoirs est rendue possible et par le séquençage des cours grâce à la feuille de route, et par l'outil comme le TBI, qui permet l'enregistrement des démonstrations et du cours comme si l'étudiant assistait véritablement au cours. La démarche métacognitive proposée doit servir de modèle à une transposition vers l'autonomisation de sa démarche par l'apprenant à distance. Souvent la littérature critique sur la question insiste sur la

mutation de posture que doit réaliser l'apprenant, il nous semble qu'il faut nuancer et compléter ces propos en insistant sur la nécessaire mutation chez les enseignants, qui se posent confortablement dans une position de détenteurs du savoir, sans se préoccuper des modalités de la transmission qui lui paraissent souvent accessoires. Elles deviennent cruciales dans l'enseignement à distance.

Des contenus disciplinaires aux contenus d'apprentissage

La mise à distance des enseignements exige un changement de posture pour l'enseignant : de l'expert disciplinaire, il doit devenir un accompagnateur à l'apprentissage et prendre en compte l'apprenant pour l'amener à s'investir, en autonomie, dans son apprentissage. En effet, apprendre est un acte volontaire, un processus actif qui nécessite que l'apprenant se mobilise.

Pour ce faire, l'apprenant doit avoir des raisons d'apprendre. Il doit être motivé et trouver du sens à faire ce que l'enseignant va lui demander de faire. Cette notion est d'autant plus importante dans un dispositif à distance, que l'apprenant ne se sentira pas porter par les contraintes institutionnelles traditionnelles de l'apprentissage en présentiel. Il doit trouver seul ses propres temps d'apprentissage, son espace géographique de travail personnel. La notion d'abandon est particulièrement sensible dans un dispositif à distance et doit être compensée par une présence régulière en ligne des enseignants et du tuteur, et par des jalons posés tout au long de l'année. Au même titre qu'il est nécessaire de fragmenter les contenus, il est également primordial de découper l'année et les objectifs en ensembles plus accessibles et plus facilement réalisables.

D'autre part, afin de s'investir dans son apprentissage, l'apprenant doit réaliser des actions. Il doit accomplir des tâches, de plus en plus complexes, qui vont l'amener vers l'objectif final. C'est en réalisant des manipulations concrètes que l'apprenant va intérioriser les informations et les stratégies d'apprentissage. Il va raccrocher les nouvelles situations à des situations similaires qu'il connaît et maîtrise déjà pour leur donner des points de repère par rapport à ses connaissances antérieures. Pour cela, les tâches proposées par l'enseignant doivent avoir du sens par rapport à ce dont l'apprenant a besoin pour réaliser son mémoire, elles doivent être « utiles ». À terme, les échecs ou les réussites liés à la réalisation de ces tâches vont permettre à l'apprenant de construire des stratégies efficaces en fonction des objectifs qui lui sont fixés et qu'il s'est fixés.

Enfin, c'est en interagissant que l'apprenant pourra valider et réguler ses représentations mentales. En présentant son point de vue aux autres apprenants ou à l'enseignant, il devra clarifier ses idées, les structurer, les expliquer, voire les justifier s'il doit arriver à un compromis avec d'autres étudiants.

La nécessité au terme de cette troisième année de fonctionnement est d'élaborer un « scénario pédagogique[1] » au sens de Brassard et Daele (2003). C'est accompagné par les ingénieures technico-pédagogiques que l'enseignant pourra concevoir ces activités d'apprentissage. Elles proposeront à l'enseignant des outils méthodologiques transversaux reprenant notamment les points cités ci-dessus : la fragmentation, la planification et l'accompagnement pour susciter la motivation et éviter l'abandon; l'ancrage des tâches dans une perspective de réalisation d'un travail de recherche et de production d'un objet de recherche qu'est le mémoire; et enfin, la mise en place d'activités fondées sur le travail collaboratif et les interactions multidirectionnelles afin que les apprenants s'approprient et restituent avec leurs mots et leur approche les savoirs qui leur sont enseignés.

Conclusion et perspectives

L'appropriation du dispositif d'enseignement à distance a été progressive et n'est pas encore achevée après trois années de pratique. Pour reprendre l'image de Montaigne, les évolutions se sont réalisées par « sauts » et par « gambades », non de façon linéaire et constante. Sans doute le fantasme d'un dispositif rendu totalement autonome par les outils et les machines a-t-il la vie dure et a freiné les implications humaines nécessaires. Il est banal de rappeler que l'outil n'est pas tout, et que le dépôt d'un document sur une plateforme, aussi fini soit-il, ne saurait constituer un geste pédagogique complet.

L'outil est au sens propre une « plateforme », dotée de potentialités pédagogiques rendant accessibles un certain nombre de pratiques, mais il ne saurait fonctionner seul, car l'autonomisation totale conduit à l'échec de l'appropriation. Le dialogue doit être recréé pour assurer une appropriation qui ne peut se faire que dans la pratique accompagnée, et le sentiment d'une présence humaine derrière la machine, afin de mesurer les difficultés et l'évolution de l'apprenant, pour y répondre en temps réel.

---

1 « La conception d'un scénario pédagogique apparaît comme un processus systématique permettant d'assurer une certaine qualité de l'enseignement en tenant compte de divers facteurs agissant sur l'apprentissage. »

Références

Brassard, C. et Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. Dans *Actes de la conférence EIAH, Strasbourg, Avril* (p. 437-444). Repéré à http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n042-72.pdf

Ecoutin, E. et al. (2000). *Étude comparative technique et pédagogique des plates formes pour la formation ouverte et à distance*, Étude de l'Oravep. Repéré à http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/12/PDF/synt08.pdf

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, *100*, 487-521.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2012). *Accompagnement et formation des enseignants du supérieur aux usages pédagogiques du numérique. Livre Blanc.* 15 octobre 2012

Un exemple d'appropriation d'un dispositif d'enseignement à distance par des enseignants

Jean-Michel **GÉLIS**
Laboratoire EMA
Université de Cergy-Pontoise (France)

Résumé

L'Université de Cergy-Pontoise (France) a ouvert en septembre 2010 une déclinaison à distance de son master d'enseignement premier degré. Elle choisit la solution Acolad fondée sur une approche collaborative et la résolution de situations-problèmes. Le master à distance fut encadré par des enseignants volontaires, aguerris en présentiel, mais sans aucune expérience de cette forme d'enseignement. L'étude de leur discours à la fin de leur première année d'enseignement montre qu'ils ont procédé à d'incontestables adaptations et que d'autres appropriations furent plus difficiles. Nous évaluons cette expérience en nous référant à des travaux de didactique des mathématiques et des sciences de l'éducation.

Introduction

De nombreuses recherches ont montré que la mise en place d'innovations technopédagogiques dans le monde éducatif ne va pas de soi, et que, de la même façon, l'enrôlement des différents acteurs n'est pas nécessairement acquis (Depover, Strebelle et De Lièvre, 2007; Viens, 2007). Pour en comprendre les raisons, ces recherches ont proposé différents modèles issus d'expériences de terrain et souligné l'importance d'une approche systémique qui vise les institutions, les acteurs, le dispositif et la pédagogie (Wallet, 2010).

Dans cet article, nous nous intéressons à un dispositif d'enseignement à distance mis en place à la rentrée 2010 dans l'une des composantes de l'Université de Cergy-Pontoise (France). Notre étude porte sur des acteurs particuliers, les enseignants de mathématiques, et cherche à déterminer comment ils se sont approprié le modèle pédagogique et la plateforme d'enseignement à distance lors de leur première année

de pratique. Notons qu'il s'agissait d'enseignants très expérimentés en présentiel et qui découvraient la modalité à distance pour la première fois.

Dans les parties suivantes, nous explicitons des éléments de contexte, précisons notre méthodologie et présentons nos résultats en les confrontant à des bilans issus d'autres recherches.

Contexte de l'étude

Institution et dispositif

En septembre 2010, l'Université de Cergy-Pontoise mit en place une modalité à distance de ses masters de formation d'enseignants. Son choix s'est porté vers la solution Acolad (Jaillet, 2004), intégralement à distance et fondée sur Internet. Cette solution s'inscrit dans la lignée des modèles industriels (Depover et Quintin, 2011a) et distingue deux types d'acteurs parmi les enseignants, d'une part les concepteurs de supports pédagogiques et d'autre part les tuteurs, responsables de l'apprentissage de groupes d'étudiants. L'objectif des modèles industriels est d'assurer un nombre important d'enseignements, tout en maîtrisant leurs coûts. En effet, dans ces modèles, la conception du matériel pédagogique est rémunérée une fois pour toutes, quel que soit le nombre de groupes d'étudiants, ce qui permet de réaliser de fortes économies d'échelle. Pour sa première année d'existence, l'enseignement à distance était géré par un service créé pour l'occasion, comme le préconise la solution Acolad. Sa mission était d'organiser la mise en œuvre pédagogique et technique de cette modalité.

Pédagogie

La solution Acolad repose sur un modèle pédagogique très précis. Ce dernier est de nature socioconstructiviste et considère que l'apprentissage résulte de l'interaction entre un apprenant et son environnement culturel et social. Il donne ainsi une large place aux aspects collaboratifs. Il fait l'hypothèse que l'apprentissage repose sur la résolution de situations-problèmes (Meirieu, 1989) et sur la confrontation entre pairs des représentations, nouvelles ou anciennes, élaborées à cette occasion.

Notons que différentes études ont montré que ce modèle est en rupture avec les pratiques usuelles du présentiel (Depover et Quintin, 2011a) et que son adoption nécessite un changement de paradigme d'enseignement pour des enseignants issus du présentiel.

La plateforme est étroitement inspirée de ce modèle pédagogique. Chaque unité d'enseignement se voit ainsi attribuer une salle de séminaire réunissant un groupe d'une quinzaine d'étudiants environ et offrant différentes fonctionnalités de communication. La salle de séminaire est le lieu où s'opèrent des apports de connaissances lors d'interactions synchrones régulières (*chats*) qui se déroulent en présence du tuteur. Cette salle donne accès à plusieurs salles d'équipes de 4 étudiants, disposant des mêmes fonctionnalités que la salle de séminaire et dédiées à la résolution collaborative des situations-problèmes. Signalons que les concepteurs de la plateforme ont tenu à limiter au format écrit les possibilités d'interactions entre les différents acteurs de la plateforme. Les arguments avancés s'appuient sur la concision qu'induit l'usage de l'écrit et sur la facilité de consultation des interactions archivées sous ce format, plus efficaces qu'avec des formats sonores ou audiovisuels.

Acteurs

Notre étude porte sur les 8 collègues de mathématiques qui ont pris part à cette expérience. Il s'agissait d'enseignants expérimentés en présentiel, volontaires pour assurer la modalité à distance bien que totalement néophytes. L'équipe a fait en sorte que chaque enseignant soit à la fois concepteur et tuteur, ce qui a permis de disposer d'approches, d'expériences et de points de vue variés. Elle a organisé, tout au long de cette première année, un atelier de mutualisation de pratiques afin de confronter les expériences. Notons que seuls des séminaires de présentation du modèle pédagogique et de la plateforme furent organisés par le service responsable de l'enseignement à distance et qu'aucun suivi par des experts ou des chercheurs ne fut mis en place.

L'enseignement à distance ne concerna, en mathématiques, qu'un seul groupe d'une douzaine d'étudiants. L'un d'entre eux était d'un excellent niveau disciplinaire et avait choisi cette modalité par curiosité et intérêt personnel. Six autres présentaient des lacunes plus ou moins grandes tout en restant présents et actifs. Ils avaient opté pour la distance pour des raisons de travail salarié et/ou de charges familiales. Les étudiants restants ont eu une activité faible ou nulle.

Recueil et analyses des données

Comme il est précisé plus haut, l'équipe de mathématiques organisa un atelier de mutualisation de pratiques. Les deux dernières séances furent consacrées à un bilan où chacun présenta son expérience de concepteur et de tuteur devant ses pairs. Un

canevas de présentation fut scrupuleusement suivi et chacun, dans la mesure du possible, illustra ses propos par des extraits d'échanges synchrones réalisés avec ses étudiants et des supports pédagogiques qu'il avait conçus. L'objectif était de ne pas se confiner à des affirmations vagues et générales mais plutôt de justifier ses positions en se référant à des observables issus des pratiques effectives. Les expériences des uns et des autres suscitèrent des réactions qui permirent de confirmer, de contredire ou d'interpréter les idées exposées.

L'ensemble de ces interactions fut retranscrit et organisé en thèmes transversaux qui émergèrent au fil de l'analyse. Certains thèmes prirent ainsi une importance que le canevas initial ne leur donnait pas, comme la gestion des situations-problèmes qui s'avéra difficile à la grande surprise des enseignants. D'autres furent peu développés, comme la mise en œuvre des aspects collaboratifs ou socioconstructivistes du modèle pédagogique.

Les paragraphes suivants présentent les différents résultats obtenus en distinguant les éléments du modèle pédagogique que se sont appropriés les enseignants et les points qui ont posé problème.

Des adaptations à la modalité d'enseignement à distance

L'apprentissage du cours

Le matériel pédagogique élaboré par les enseignants comprend des cours (recueils de définitions et de théorèmes) nécessaires à la résolution des exercices et des situations-problèmes. Une compréhension suffisante des cours assure une bonne maîtrise des concepts et permet leur utilisation en situation. Les enseignants ont relevé que les étudiants n'apprenaient pas suffisamment leurs cours, ce qui les conduisit à y revenir lors des interactions synchrones, et ce, au détriment de la résolution des exercices.

Face à ces difficultés, les enseignants ont élaboré des réponses. Ils ont conçu des outils (QCM, vrais/faux, évaluations diagnostiques, exercices d'application) qui ont permis aux étudiants de travailler en autonomie et de revenir individuellement sur les concepts mal connus. Ils ont consacré une part de leurs connexions synchrones à la vérification des connaissances présentées dans les cours, rendant ainsi plus efficace l'avancement des apprentissages. Les enseignants ont ainsi élaboré des gestes professionnels adaptés à la distance. Signalons que de telles démarches, qui cherchent à rendre actif l'étudiant dans l'apprentissage de son cours, furent déjà explicitées dans différentes études (De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps,

2002). L'utilisation systématique de pré et de post-tests, la conception d'activités de renforcement et d'étayage, la possibilité d'offrir des parcours différenciés selon le profil cognitif de l'apprenant constituent des propositions qui organisent des interactions fécondes entre un apprenant et le matériel pédagogique qu'on lui fournit. Les enseignants ont ainsi initié des démarches qui relèvent du design pédagogique (Baron, 2011) et qui permettent d'améliorer la médiatisation des documents pédagogiques visés.

Les interactions synchrones

Le modèle pédagogique retenu propose la tenue régulière d'interactions synchrones qui permettent de faire des bilans avec les étudiants et de procéder à des apports de connaissance. Ce format d'interaction était nouveau pour les enseignants et leur paraissait, de prime abord, assez déroutant. Ils ont mis beaucoup de soin et d'énergie à investir ce dispositif, en grande partie du fait de son apparente proximité avec des cours de présentiel, qui comme les échanges synchrones, permettent de s'adresser simultanément à tout un groupe d'étudiants. La difficulté à canaliser un flot d'interactions rapides et à garder un fil conducteur stable et cohérent apparut rapidement. Les enseignants réagirent et élaborèrent différentes stratégies pour mieux canaliser les interactions. Utiliser des copier/coller de documents extérieurs préparés à l'avance, exiger parfois des rédactions soignées, organiser un dialogue entre étudiants sans trancher trop vite, mettre au point des techniques de reprise en main de l'interaction sont autant de gestes qui prouvèrent leur efficacité. Les enseignants apprirent à rendre dynamique leur session, par exemple en laissant s'installer une unanimité argumentée entre étudiants, qu'ils remirent soudainement en cause, permettant ainsi de revenir sur des représentations premières erronées.

Veiller à l'engagement de tous, équilibrer les interventions des apprenants, susciter les interactions des plus réservés guidèrent leur action, dans la lignée de leur attitude en présentiel. Ils développèrent également des gestes professionnels pour faire face à certains phénomènes déjà repérés dans des recherches sur l'enseignement à distance. Le *free rider effect* (lorsque les étudiants travaillent indépendamment), le *social loafting* (un étudiant s'appuie sur les apports des autres) ou la *convergence précoce* (le groupe se met d'accord sur une solution sous-optimale) sont autant de configurations connues (Dillenbourg, 2011) que les enseignants ont cherché à traiter. Plus généralement, ils ont pris conscience des différentes attitudes possibles et souhaitables de la part d'un tuteur, de l'importance de la dimension socioaffective à installer avec leurs étudiants et de l'efficacité d'attitudes proactives déjà pointée dans différentes recherches (Depover et Quintin, 2011b; Glikman, 2011; Quintin, 2011).

Le paragraphe suivant porte sur les éléments du modèle pédagogique que les enseignants ne se sont pas suffisamment appropriés.

Les points insuffisamment abordés

Le pilotage des situations-problèmes

Nous nous intéressons ici aux situations-problèmes, dispositifs d'une certaine ampleur destinés à travailler le sens des concepts, que nous distinguerons des simples exercices qui visent des compétences techniques ou d'application immédiate. Les situations-problèmes et leur pilotage sont fortement présents dans le discours des enseignants. Cet état de fait n'est pas dû à l'importance que leur confère le modèle pédagogique, mais davantage aux blocages récurrents que leur mise en œuvre a suscités. Les enseignants furent très surpris de la difficulté à conduire ces situations-problèmes, qui n'étaient que la transposition pour la distance d'activités parfaitement rodées en présentiel. Ils ont attribué leurs déboires au manque d'habitude des étudiants, à leur autonomie défaillante et à leur engagement insuffisant. En fait, la raison profonde de cet échec est due au découplage des temps d'enseignement et d'apprentissage imposé par la distance. En présentiel, la résolution des situations-problèmes s'opère sous le regard des enseignants et leur gestion est étroitement suivie. Des bilans même courts, des aides très ponctuelles et des reprises en main limitées assurent, si besoin, une nouvelle implication des étudiants et une relance salutaire de leurs travaux. À distance, un tel pilotage est impossible. Une fois déposés les éléments de la situation-problème, les étudiants doivent avancer en autonomie, sans que le guidage fin et les rétroactions continues de l'enseignant ne puissent impulser si nécessaire de nouvelles dynamiques.

Le point interrogé ici est la médiatisation des situations-problèmes. Les enseignants ont estimé que des situations-problèmes efficaces en présentiel l'étaient nécessairement à distance. De nombreux travaux s'inscrivent en faux contre ces représentations et apportent des contributions liées à un contexte ou, au contraire, d'une portée plus générale. L'explication de stratégies de migration de situations du présentiel vers la distance (Gélis, 2011), les méthodologies élaborées dans le champ du *design pédagogique* (Baron, 2011; Paquette, 2002) constituent autant d'outils permettant d'assurer une médiatisation acceptable des situations d'enseignement.

La conception des situations-problèmes

Comme on le voit, l'analyse des enseignants s'est arrêtée au constat de la difficulté à mettre en œuvre les situations-problèmes et à l'attribution de cet état de fait aux étudiants. Dans leurs discours, les enseignants avancent différentes raisons pour légitimer le choix de leurs situations-problèmes. Il s'agissait d'investir un nouveau champ de connaissances, de remettre en cause leurs représentations ou de leur faire vivre des situations qu'ils pourront ainsi proposer plus tard à leurs élèves. De façon remarquable, ces raisons s'inscrivent pleinement dans un ensemble de stratégies de formation déjà établies en présentiel (Houdement et Kuzniak, 1996) et qui recense par exemple des stratégies culturelles (qui visent à développer la culture mathématique de l'étudiant) ou d'homologie (qui poussera l'étudiant à enseigner comme on lui a enseigné). Notons que les situations-problèmes au sens de Mérieu (1989) s'approchent d'autres dispositifs ancrés dans la culture des enseignants concernés, comme les problèmes ouverts (Arsac et Mante, 2007) et qui pouvaient également constituer une source pertinente de situations-problèmes.

Les aspects collaboratifs et socioconstructivistes

Ces aspects n'ont été que très faiblement évoqués par les enseignants. L'organisation du travail collaboratif des étudiants fut laissée à leur initiative, sans que les enseignants cherchent à structurer ce temps d'apprentissage entre pairs. La question plus générale qui est posée est en fait celle de la conception de scénarios pédagogiques propres à la distance (Decamps, De Lièvre et Depover, 2009). Ces scénarios, qu'il est possible de consigner sous forme de diagrammes d'activités, constituent des outils de transition (Charlier, 2007) susceptibles de s'initier à la modalité à distance. Les enseignants ont implicitement recyclé pour la distance le scénario pédagogique dominant en présentiel et qui servit de plan aux interactions synchrones (rappels de cours, situation recherche, institutionnalisation, exercices d'application et évaluation). Ils ont ainsi désinvesti la gestion du travail collaboratif en adressant aux étudiants des consignes évasives sur les objectifs et le déroulement de ces temps d'apprentissage. Des pistes pouvaient être trouvées dans différents travaux de recherche. Des méthodologies d'organisations collaboratives (Hitt, 2007) proposaient différentes phases (appropriation du problème, échanges de solutions, argumentations, défenses de solutions en grand groupe et en équipes réduites), des modèles organisaient différents temps tantôt individuels et réflexifs, tantôt argumentatifs et sociaux au sein de deux cercles (élaboration de représentations, intégration d'apports, échanges de preuves, questions mutuelles) (Coen, 2007).

Discussion

Le premier point que nous aborderons est celui de la formation des enseignants à distance. Comme nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, seuls des séminaires de présentation du modèle pédagogique et de la plateforme ont été proposés aux enseignants. Aucun accompagnement par des experts et des chercheurs ne fut organisé pour cette première année d'exercice, comme le prônent différents modèles de l'innovation (Depover et al., 2007; Viens, 2007). Ce contexte de formation est à mettre en relation d'une part avec les avancées qui ont permis aux enseignants de construire des gestes professionnels spécifiques à la modalité à distance (gestion des cours, des séminaires synchrones) et d'autre part avec des difficultés à médiatiser des dispositifs (situations-problèmes) et à penser des scénarios pédagogiques intégrant les aspects collaboratifs. Des analyses réflexives conduites par des experts auraient probablement contribué à faire avancer les enseignants sur les questions de *design pédagogique*.

Le second fait saillant sur lequel nous nous arrêterons est le fait que notre expérience constitue un exemple d'hybridation des pratiques (Chambat, 1994). Le champ de la sociologie des usages a déjà montré que l'introduction de nouvelles technologies induit des usages qui s'enracinent dans un premier temps dans des pratiques anciennes tout en induisant des changements de pratiques sociales (Chaptal, 2008; Jouët, 2000). Notre expérience porte la marque d'une telle hybridation. La présence, dans la pratique à distance, des situations-problèmes et scénarios pédagogiques issus du présentiel, ainsi que la faible prise en compte des temps collaboratifs sont des exemples de pratiques anciennes encore à l'œuvre dans cette nouvelle modalité et qui coexistent avec des pratiques nouvelles, portant sur l'apprentissage des cours ou sur la gestion des interactions synchrones.

Le dernier point que nous soulèverons ici a trait au temps et à l'initiative à laisser aux acteurs. De nombreux chercheurs ont montré la nécessité d'intégrer la dimension temporelle dans l'appropriation des nouvelles technologies et le dépassement de leurs résistances (Chaptal, 2008; Jouët, 2000). Cette politique d'évolution lente permet ainsi des progrès certes peu spectaculaires mais qui assurent des transformations en profondeur des usages. L'acteur trouve ainsi un espace de liberté et d'autonomie dans lequel il va inventer ses propres pratiques, parfois en décalage avec les pratiques prévues par les concepteurs. La nécessaire marge de manœuvre laissée aux praticiens peut les amener à des appropriations volontairement partielles, voire à des détournements d'usages (Perriault, 1989). L'expérience présente n'échappe pas à cette règle générale. L'appropriation par les enseignants de mathématiques les

conduira à adapter le modèle pédagogique aux spécificités de leur discipline et de leurs objectifs. Il faudra alors reconnaître ces pratiques et les intégrer à la culture de leur communauté (Depover et al., 2007).

Conclusion

Cet article relate l'expérience d'une équipe d'enseignants de mathématiques, aguerris en présentiel et qui investissaient pour la première fois la modalité à distance. Ils avaient à s'approprier un modèle pédagogique particulier et une plateforme étroitement inspirée de ce modèle. Nous avons procédé à l'analyse de leurs discours à la fin de leur première année d'expérience. Comme on pouvait s'y attendre, l'appropriation du modèle pédagogique proposé est encore partielle. Les enseignants ont construit des premiers gestes professionnels adaptés et pertinents sur les éléments de la modalité à distance qui présentent une certaine proximité avec le présentiel. C'est ainsi que la gestion des interactions synchrones à distance, qui réunit l'ensemble des étudiants et à ce titre rappelle le déroulement d'un cours de présentiel, a fortement mobilisé les enseignants. L'apprentissage des cours a également mobilisé leur attention, jusqu'à les amener à concevoir des outils adaptés (QCM, tests…) spécifiques à la distance. D'autres parties du modèle pédagogique proposé, en nette rupture par rapport au présentiel, ont moins été investies. C'est ainsi que les aspects collaboratifs et socioconstructivistes et la construction de nouveaux scénarios pédagogiques n'ont pas été suffisamment pensés.

Cette étude fut l'un des éléments qui permirent de mettre en œuvre une nouvelle approche de la formation des enseignants à distance. En juin 2012, une direction adjointe fut créée, afin de prendre en charge plus particulièrement les aspects pédagogiques de la modalité à distance. Cette direction adjointe a mis en place, pendant l'année 2012-2013, un groupe « Recherche et pratiques » inspiré des modèles de pilotage d'innovations (Charlier, 2007; Depover et al., 2007; Viens, 2007) qui prônaient la mise en place d'actions de recherche/action/formation à destination des enseignants. Le groupe a fonctionné toute l'année en présentiel et à distance. Il a concerné 20 enseignants sur une centaine de collègues intervenant à distance. Trois thèmes ont été dégagés, les scénarios pédagogiques, les modalités d'interventions tutorales et l'évaluation des étudiants. Pour chaque thème, les travaux ont porté sur l'étude de quelques articles de recherche croisés avec des relevés de pratiques effectives, effectués à partir de recueils de fiches ou d'enquêtes en ligne. Une synthèse a été dégagée et présentée à l'ensemble de la communauté des enseignants à distance lors d'une journée d'étude, interne à la composante. En 2013-2014, ce dispositif est reconduit, avec l'objectif de mieux connaitre

notre public d'étudiants, ses conditions de travail, son vécu, ses ressentis et sa perception du modèle pédagogique. Une présentation finale de ces travaux sera faite à l'ensemble de la communauté des enseignants à distance afin de confronter le modèle pédagogique retenu, la mise en œuvre choisie par les enseignants et sa perception par les étudiants.

Références

Arsac, G. et Mante M. (2007). *Les pratiques du problème ouvert*. Lyon : CRDP, Scérén Éditions.

Baron, G.-L. (2011). Learning design. *Recherche et formation*, *68*. Repéré à http://recherchefo rmation.revues.org/1565.

Chambat, P. (1994). Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques. *Technologies de l'information et société*, *6*(3), 249-270.

Chaptal, A. (2008). La réalité des TICE : un regard critique. Dans D. Andler et B. Guerry (dir.), *Apprendre demain. Sciences cognitives et éducation à l'ère numérique* (p. 26-51). Paris : Hatier.

Charlier, B. (2007). Une recherche en technologies de l'éducation productrice de connaissances et de changements : limites et perspective. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 65-76). Bruxelles : Éditions De Boeck.

Coen, P.-F. (2007). Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC : une question de formation ou de transformation? Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 123-136). Bruxelles : Éditions De Boeck.

De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J. et Decamps, S. (2002). Une démarche de conception d'un cours à distance basé sur un scénario pédagogique. Dans F. D'Hautcourt et S. Lusalusa (dir.), *Les technologies de l'information et de la communication à l'école : où, quand et comment?* (p. 243-261). Bruxelles : Presses universitaires de Belgique.

Decamps, S., De Lièvre, B. et Depover, C. (2009). Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement, quel impact sur les apprentissages réalisés en groupes de discussion asynchrone? *Distances et savoirs*, *7*(2), 141-154.

Depover, C., Strebelle, A. et De Lièvre, B. (2007). Une modélisation du processus d'innovation s'articulant sur une dynamique de réseaux d'acteurs. Dans M. Baron, D. Guin et L. Trouche (dir.), *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage : conception et usages, regards croisés* (p. 137-160). Paris : Lavoisier/Hermès.

Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011a). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quentin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-28). Bruxelles : Éditions De Boeck.

Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011b). Les modalités et les formes de l'enseignement à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quentin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 29-38). Bruxelles : Éditions De Boeck.

Gélis, J.-M. (2011). Vers l'enseignement à distance : exemple de migration d'une situation du présentiel vers la distance. Dans M. Betrancourt, C. Depover, V. Luengo, B. De Lièvre et G. Temperman (dir.), *Actes de la conférence EIAH 2011* (p. 191-203). Mons : Éditions de l'UMONS.

Glikman, V. (2011). Tuteur à distance, une fonction, un métier, une identité? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quentin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). Bruxelles : Éditions De Boeck.

Hitt, F. (2007). Utilisation de calculatrices symboliques dans le cadre d'une méthode d'apprentissage collaboratif, de débat scientifique et d'autoréflexion. Dans M. Baron, D. Guin et L. Trouche (dir.), *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage, conception et usages, regards croisés* (p. 65-88). Paris : Hermès-Lavoisier.

Houdement, C. et Kuzniak, A. (1996). Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques, 16/3*, 289-322.

Jaillet, A. (2004). Chapitre 5. Dans A. Jaillet (dir.), *L'École à l'ère numérique* (p. 90 -121). Paris : L'Harmattan.

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux, 18* (*100),* 487-521. Paris : CNET/Hermès Science Publication.

Meirieu, P. (1989). *Apprendre… oui, mais comment*. Paris : ESF.

Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Perriault, J. (1989). La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer. Paris : Flammarion.

Quintin, J.-J. (2011). L'efficacité des modèles d'interventions tutorales et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quentin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 61-86). Bruxelles : Éditions De Boeck.

Viens, J. (2007). Intégration des savoirs d'expérience et de la recherche : l'incontournable systémique? Dans B. Charlier, D. Peraya et R. Hotte (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 155-172). Bruxelles : Éditions De Boeck.

Wallet, J. (2010). Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs. Dans B. Charlier, F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 71-80). Paris : Presses universitaires de France.

Écart entre l'autoévaluation et l'évaluation externe de l'Association des universités des pays d'Asie du Sud-Est (AUN) : le cas des critères liés aux TIC dans les programmes vietnamiens

Nguyen Tan **DAI**
Doctorant en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, France

Pascal **MARQUET**
Laboratoire interuniversitaire de sciences de l'éducation et de la communication, Université de Strasbourg, France

Résumé

L'évaluation des programmes de l'Association des universités des pays d'Asie du Sud-Est est très attendue au Vietnam mais ses résultats ne sont pas encore satisfaisants. Nous présentons des analyses statistiques mesurant la signification des résultats obtenus de quatre programmes vietnamiens évalués en 2009 et 2011. Nous nous intéressons plus particulièrement aux sous-critères liés aux TIC en mettant au jour une différence de perception entre les acteurs internes et les évaluateurs externes, ce qui permet de déterminer les aspects négligés mais susceptibles d'être approfondis afin de proposer de nouveaux indicateurs plus facilement mesurables tout en restant cohérents avec ceux qui existent.

Introduction

Depuis plus d'une vingtaine d'années, la qualité de l'éducation est au centre des préoccupations de l'opinion publique au Vietnam, d'où la volonté d'améliorer la qualité de l'éducation en s'intégrant de plus en plus dans les actions d'évaluation internationales. Parmi elles, l'évaluation des programmes d'enseignement supérieur, initiée par l'*ASEAN University Network* (AUN), réseau des universités de l'*Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN – Association des pays d'Asie du Sud-Est), occupe une place importante pour les décideurs des universités vietnamiennes.

Entre 2009 et 2013, une dizaine de programmes de formation universitaire du pays ont été évalués dans le cadre de cette initiative, et pourtant les résultats sont encore loin de satisfaire pleinement les parties prenantes. Dans cette étude, nous présentons des analyses des résultats de quatre programmes vietnamiens évalués en 2009 et 2011, en mesurant l'écart entre la perception de la qualité des programmes par leur responsable et par les évaluateurs externes et en identifiant les critères sur lesquels portent cet écart. Nous nous intéressons aussi et surtout aux 15 sous-critères qui renvoient à la place que tiennent les TIC, compte tenu de l'idée que l'on se fait de leur contribution à la qualité tant pédagogique qu'organisationnelle d'un programme d'enseignement supérieur.

Qualité de l'éducation et modèles d'évaluation de l'AUN

Par nature, la « qualité » de l'éducation a été pendant longtemps l'équivalent de l'excellence : recruter de meilleurs étudiants, enseignants, chercheurs; leur offrir de bonnes conditions de travail en supposant qu'ils deviennent excellents à l'issue du parcours, etc. (Harvey et Green, 1993). Face à la concurrence et à l'internationalisation dans ce secteur, la qualité consiste principalement en deux éléments : le renforcement des étudiants, en termes de connaissances, d'habileté et de compétences; et leur responsabilisation tout au long du parcours d'apprentissage, afin de développer leur confiance, leur sens de l'autonomie, leur sens critique. Ce faisant, l'enseignement supérieur se trouve face à une transformation de lui-même dans son organisation et son fonctionnement, sous différentes formes, à différentes échelles, avec l'implication de différentes parties prenantes, directes ou indirectes, internes ou externes, pour lui permettre de répondre aux nouveaux besoins de la société tout en respectant sa nature fondamentale, ses finalités et son autonomie académique (Achim, Căbulea, Popa et Mihalache, 2009; Harvey, 1997).

On distingue classiquement deux conceptions de la qualité dans le domaine éducatif : l'une centrée sur les ressources et processus, et l'autre sur les résultats (Dejean, 2007). Martin et Stella (2007, p. 35) admettent que les établissements d'enseignement supérieur ont en général des objectifs très spécifiques avec des normes rigoureuses à respecter, mais que chaque établissement d'enseignement supérieur porte également des missions et objectifs différents. La qualité repose donc sur le niveau d'atteinte des objectifs fixés. La démarche d'évaluation se base sur une analyse du contexte spécifique de l'établissement et non pas sur les critères communs quantifiables. D'où la notion d'« assurance qualité » (AQ) qui représente toutes les formes de suivi, d'évaluation ou d'examen externe de la qualité, à travers un processus convenu, cohérent et des critères clairement définis, en vérifiant si

l'offre (ressources, processus et résultats) répond aux attentes ou est à la hauteur des exigences minimales, en fournissant des informations et des jugements sans classement (IIPE, 2011, p. 17; Martin et Stella, 2007, p. 37; Vlăsceanu, Grünberg et Pârlea, 2007, p. 74). On parle aussi d'« accréditation », qui est un processus d'évaluation de la qualité d'un établissement dans son ensemble ou d'un programme d'enseignement particulier, visant leur approbation formelle. Le résultat de l'accréditation se manifeste sous forme d'une décision positive, négative ou conditionnelle, basée sur le respect ou la conformité avec des exigences minimales, exprimées à travers des critères ou standards préétablis, et souvent valide pour une durée limitée. La procédure d'accréditation comporte en général trois étapes : 1) une autoévaluation; 2) une visite d'étude conduite par un groupe d'experts choisis par l'organisme d'accréditation; 3) un examen final de la commission d'accréditation, donnant lieu à la décision officielle, dont les informations peuvent être utilisées par diverses parties (Dejean, 2007; IIPE, 2011, p. 18-19; Martin et Stella, 2007, p. 40-44; Perellon, 2007; Vlăsceanu et al., 2007, p. 25-28).

L'AUN ne considère pas la qualité de l'éducation dans sa seule dimension de la qualité académique, mais plutôt comme un concept multidimensionnel incluant les besoins et les attentes très variés des détenteurs d'enjeux (AUN, 2011, p. 6). Ces différentes dimensions, tirées de Green (1994), peuvent être : l'excellence; la conformité aux objectifs et des objectifs; le seuil de qualité; la plus-value pour les étudiants; l'efficacité de l'atteinte des objectifs; et la satisfaction des « consommateurs » qui sont les étudiants (*cf.* Figure 1).

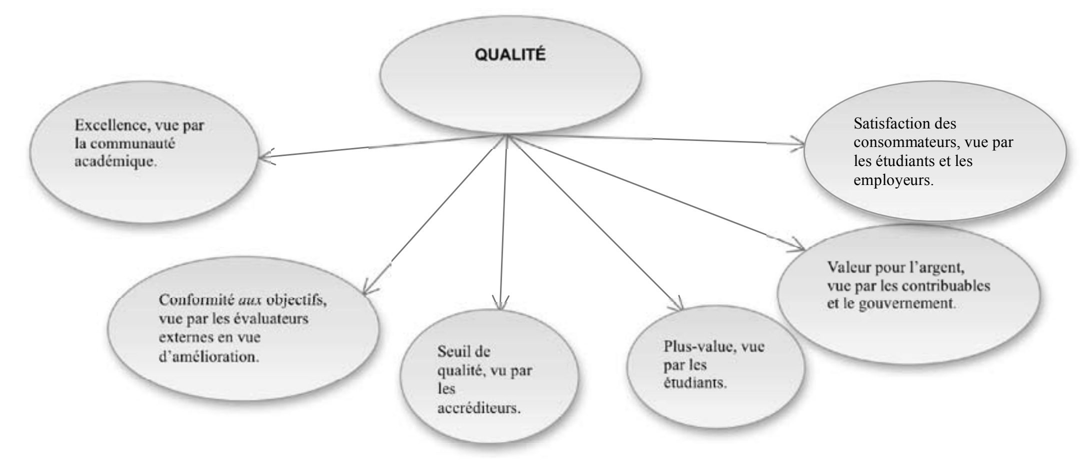


Figure 1. Différentes dimensions de la qualité de l'éducation (AUN, 2006, p. 9).

L'une des préoccupations centrales de toute tentative d'évaluation de la qualité de l'éducation est de savoir comment évaluer ou mesurer les résultats obtenus et donc le niveau d'atteinte des objectifs. Les débats autour de ce sujet font très souvent référence à la notion d'« efficacité », aux notions de niveau de formation et de standards ou critères minimaux de réussite. La difficulté provient du fait que ces standards ou critères peuvent être différents, voire conflictuels, d'un domaine à l'autre et entre les détenteurs d'enjeux. Dans la pratique, ils sont traduits sous forme d'« indicateurs de performance » qui donnent une image claire sur les points forts et les points faibles de l'institution. Cependant, ces données quantitatives ne peuvent pas rendre compte à elles seules de la qualité et nécessitent des analyses du contexte et de l'environnement de l'institution. Sur ce point, les familles d'indicateurs généralement approuvés, les démarches de mesure appropriées, l'évaluation équitable par les pairs, etc. jouent un rôle déterminant en apportant des compléments essentiels aux faiblesses quantitatives des indicateurs de performances (Altbach, 2006; AUN, 2011, p. 11-15; Flament, 2007; Perellon, 2007; Vlăsceanu et al., 2007, p. 38-40).

L'AUN (2011, p. 6-13) a construit trois modèles, dont un, appelé « modèle tactique » (ou AQ au niveau des programmes), qui est à l'origine de toutes les sessions d'évaluation déjà réalisées à ce jour. Ce modèle se focalise sur trois dimensions des intrants, processus et produits dans un programme d'enseignement universitaire, lesquelles constituent une approche triangulaire reconnue par plusieurs auteurs (Figari et Tourmen, 2006; Roegiers, 1997, p. 81-87). La première session d'évaluation officielle se met en place en 2007 en Malaisie et à la fin 2010, 23 programmes de sept universités membres de ce réseau ont été évalués. Ce modèle d'évaluation comprenait initialement 18 critères (*cf.* Figure 2) puis s'est amélioré depuis 2011 en regroupant certains critères, formant ainsi un modèle révisé avec 15 critères (AUN, 2011, p. 10-13).

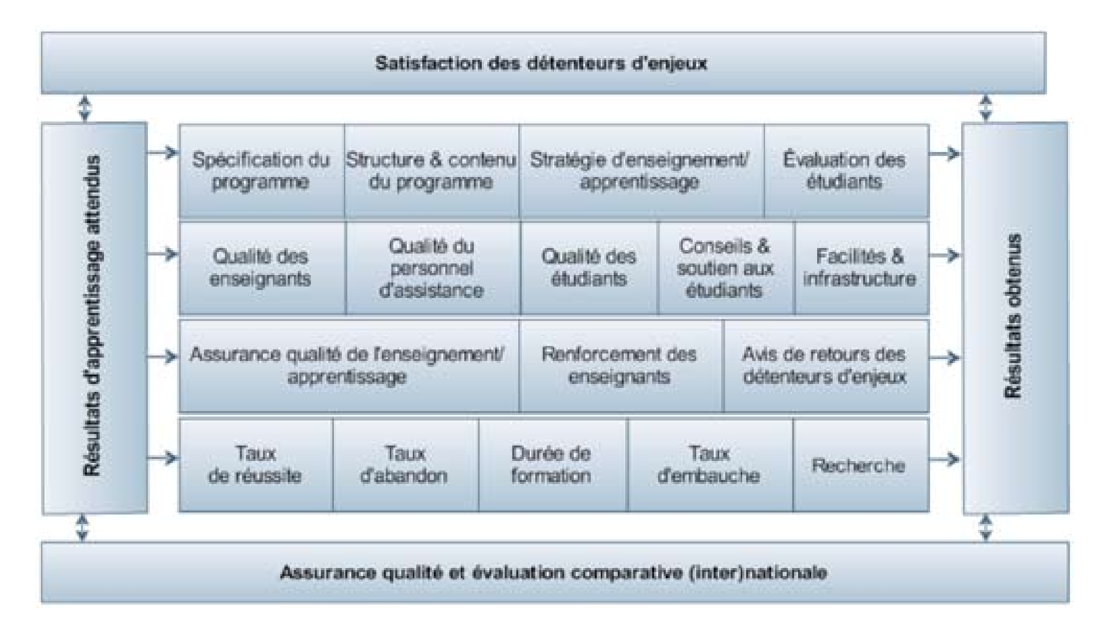


Figure 2. Modèle révisé d'évaluation de programme de l'AUN (AUN, 2011, p. 12).

Les TIC dans l'évaluation de la qualité de l'éducation

On associe de plus en plus l'innovation pédagogique à l'introduction des TIC. Les changements ne consistent pas seulement en des moyens techniques (ordinateurs, Internet, réseaux sociaux, *etc.*) mais aussi en de nouvelles modalités d'enseignement/ formation (Blais, 2009).

Les critères ou indicateurs d'évaluation en lien avec les TIC concernent les compétences des apprenants, telles que la littératie informationnelle (Corrall, 2007), la mémorisation spatiale (Garcia, Nussbaum et Preiss, 2011), le développement de la capacité à communiquer, des compétences sociales à travers le travail collaboratif en petits groupes (Biasutti, 2011), la métacognition dans les environnements communautaires à distance (Akyol et Garrison, 2011), les compétences socio-numériques (Gobert, 2012), la sociabilité médiatisée et plus particulièrement la maîtrise technique des outils (Dauphin, 2012), etc. Mais plus spécifiquement, l'évaluation de la qualité des compétences acquises par les étudiants ne peut pas simplement reposer sur les technologies qui supportent le processus d'apprentissage,

mais exige des méthodes suffisamment sensibles pour identifier et étudier la nature des relations entre les TIC et la qualité de l'apprentissage (Ginns et Ellis, 2007).

En s'appuyant sur la conceptualisation d'Entswistle et al. (2002), reflétant une approche centrée sur l'étudiant, Ginns et Ellis (2007) ont identifié quatre dimensions distinctes des expériences d'apprentissage des étudiants dans une modalité d'enseignement hybride présentiel-distanciel :

1. « Bon e-enseignement » : perception des étudiants de l'efficacité de l'intervention des enseignants dans un contexte d'enseignement en ligne;
2. « Bonnes e-ressources » : leur perception de l'utilité des ressources et activités pédagogiques;
3. « Charge de travail appropriée » : charge de travail nécessaire à l'accomplissement de la partie des tâches à distance du cours;
4. « Interaction entre étudiants » : leur niveau de satisfaction de la contribution de leurs coéquipiers.

Au-delà des aspects techniques ou fonctionnels des ressources ou activités pédagogiques, il est nécessaire de chercher à comprendre comment les étudiants perçoivent cette part numérique de l'environnement d'apprentissage et comment elle peut les aider à atteindre les objectifs de formation. Dauphin (2012) quant à lui propose de bien distinguer les utilisateurs, qui obéissent à une logique intégrée de l'outil, des usagers qui tentent d'adapter l'outil pour satisfaire leurs besoins.

En ce qui concerne l'évaluation par l'AUN, parmi de nombreux sous-critères, certains sont plus ou moins liés à l'utilisation des TIC, soit directement sous forme d'indicateurs utilisés lors de l'évaluation, soit indirectement sous forme d'objectifs ou de compétences à atteindre à l'issue de la formation. Il est ainsi possible d'identifier, à travers la nature des critères définis ou leurs explicitations, 15 sous-critères associés aux TIC.

Résultats d'évaluation de quatre programmes vietnamiens

Entre 2009 et 2013, 15 programmes vietnamiens ont été évalués par l'AUN. Cette étude porte sur quatre programmes seulement, dont deux évalués en 2009 et deux en 2011 de trois établissements comparables. Ainsi sont nommés P.A09 un programme évalué en 2009 et P.A11 un autre programme évalué en 2011 de l'établissement A; P.B09 un programme évalué en 2009 de l'établissement B et P.C11 un programme évalué en 2011 de l'établissement C. Parmi ces quatre

programmes, un seul est du domaine des sciences sociales (P.C11), et les trois autres sont en sciences et technologies.

Les évaluateurs externes calculent les notes de chaque programme en deux étapes : 1) par la moyenne de chaque critère à partir des notes détaillées de ses sous-critères; 2) par la moyenne des notes de tous les critères, obtenues à l'étape 1, pour aboutir à la note finale. Suivant cette méthode de calcul, les notes d'évaluation externe de ces quatre programmes sont présentées dans le Tableau 1. Les comparaisons des variances, au degré de confiance 0,05, entre chaque couple d'évaluation sont effectuées pour déterminer la signification des résultats obtenus.

Tableau 1 : Notes d'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens

Critères (2009)	P.A09	P.B09	Critères (2011)	P.A11	P.C11
1. Buts et objectifs ; acquis d'apprentissage attendus	4,0	4,5	1. Acquis d'apprentissage attendus	4,5	5,0
2. Spécification du programme	4,0	5,0	2. Spécification du programme	3,0	4,0
3. Contenu du programme	4,0	4,0	3. Structuration et contenu du programme	5,0	5,0
4. Organisation du programme	4,0	5,0			
5. Conception didactique et stratégie d'enseignement/apprentissage	4,0	5,0	4. Stratégie d'enseignement et d'apprentissage	4,5	5,0
6. Évaluation des étudiants	3,0	5,0	5. Évaluation des étudiants	4,0	4,0
7. Qualité du corps d'enseignants	4,0	5,0	6. Qualité du corps d'enseignants	4,5	5,0
8. Qualité du personnel de soutien	4,0	4,5	7. Qualité du personnel de soutien	4,0	4,0
9. Qualité des étudiants	5,0	5,0	8. Qualité des étudiants	4,7	4,0
10. Conseil et soutien aux étudiants	4,0	5,0	9. Conseil et soutien aux étudiants	4,0	4,0
11. Ressources et infrastructure	4,0	4,5	10. Ressources et infrastructure	4,0	4,0
12. Assurance qualité du processus d'enseignement/apprentissage	4,0	5,5	11. Assurance qualité du processus d'enseignement/apprentissage	3,7	4,0
13. Évaluation par les étudiants	4,0	5,0			
14. Conception du curriculum	4,0	5,0			
15. Activités de développement du corps de personnel	4,0	5,5	12. Activités de développement du corps de personnel	3,0	4,0
16. Avis de retour des détenteurs d'enjeux	4,0	5,0	13. Avis de retour des détenteurs d'enjeux	4,0	4,0
17. Produits	5,0	5,0	14. Produits	4,5	4,0
18. Satisfaction des détenteurs d'enjeux	5,0	5,5	15. Satisfaction des détenteurs d'enjeux	5,0	5,0
Moyenne totale	4,1	4,94	Moyenne totale	4,2	4,3

Sources : Rapports d'évaluation de programme de l'AUN.

Les comparaisons de variances ne montrent qu'un seul programme (P.B09) dont les résultats d'évaluation sont distincts des autres. Il peut en être déduit que d'une année à l'autre ou d'un établissement à l'autre, la différence n'est pas véritablement significative (*cf.* Figure 3). Ainsi, il n'est pas sûr que le P.A11 soit meilleur que le P.A09, ou mauvais en comparaison avec le P.C11.

Variance analysis

Variations sources	Sum of squares	Degrees of freedom	Mean squares	F-test
Inter	5,494	14	0,392	1,791
Intra	15,46	45	0,344	p=0,073

Statistics / 5 Variables

	Number	Mean	Deviatio 95%
P.A09	15	4.133	¥
P.B09	15	4.933	++
P.A11	15	4.16	¥
P.C11	15	4.333	¥
GLOBAL	60	4.39	

Figure 3. ANOVA des notes moyennes d'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens en 2009 et 2011.

Puisque notre objectif est d'étudier les facteurs liés aux TIC, le Tableau 2 est établi afin de calculer les sous-moyennes des notes des sous-critères liés aux TIC de chaque programme. Cependant, dans le cas du P.B09, il n'y a pas de notes d'évaluation externe données aux sous-critères. Cela nous amène à attribuer les

notes des critères parents aux sous-critères TIC pour compléter les analyses.

Tableau 2 : Notes des sous-critères liés aux TIC dans l'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens en 2009 et 2011

Critères parents	Sous-critères liés aux TIC	P.A09	P.B09*	P.A11	P.C11
1. Acquis d'apprentissage attendus	TIC-01. Promotion de l'apprentissage tout au long de la vie	4,0	4,5	4,0	5,0
2. Spécification du programme	TIC-02. Précision des acquis d'apprentissage attendus	4,0	5,0	3,0	5,0
4. Stratégie d'enseignement et d'apprentissage	TIC-03. Stratégie d'enseignement/apprentissage	5,0	5,0	5,0	5,0
	TIC-04. Acquisition et utilisation des connaissances académiques	4,0	5,0	4,0	5,0
	TIC-05. Apprentissage centré sur l'apprenant	4,0	5,0	4,0	5,0
	TIC-06. Apprentissage actif et méta-apprentissage	4,0	5,0	4,0	5,0
7. Qualité du personnel de soutien	TIC-07. Compétences humaines bibliothèque	5,0	5,0	4,0	4,0
	TIC-08. Compétences humaines laboratoires	4,0	5,0	4,0	4,0
	TIC-09. Compétences humaines informatique	4,0	5,0	4,0	4,0
9. Conseil et soutien aux étudiants	TIC-10. Système de suivi de progression des étudiants	4,0	5,0	5,0	4,0
	TIC-11. Conseil académique ; soutien et rétroaction aux étudiants	4,0	5,0	4,0	4,0
	TIC-12. Environnement physique et social	4,0	5,0	4,0	4,0
10. Ressources et infrastructure	TIC-13. Qualité bibliothèque	5,0	5,0	4,0	4,0
	TIC-14. Qualité laboratoires	4,0	5,0	3,0	4,0
	TIC-15. Qualité ressources informatiques	4,0	5,0	4,0	4,0
	Moyenne TIC	4,2	5,0	4,0	4,4

* Notes attribuées à partir des notes des critères parents.

Selon le mécanisme de calcul des notes de l'AUN, les notes des sous-critères contribuent à la note finale de chaque critère, et il existe ainsi une corrélation entre ces sous-critères liés aux TIC et la note finale de chaque programme. Nous procédons à des ANOVA sur ces sous-critères liés aux TIC afin de mesurer la consistance de ces éléments par rapport aux notes finales. Suivant le résultat présenté dans la Figure 4, il est constaté que les notes des sous-critères liés aux TIC sont plus

consistantes que les moyennes totales, même s'il n'y a pas de différence significative entre deux programmes P.A09 et P.C11. Cela veut dire que, parmi ces programmes évalués, il est possible que le niveau d'intégration des TIC dans la gestion et la pratique de l'enseignement soit plus ou moins différent, et que le renforcement des éléments liés aux TIC dans chaque programme puisse aider à améliorer les résultats d'évaluation finaux.

Variance analysis

Variations sources	Sum of squares	Degrees of freedom	Mean squares	F-test
Inter	2,858	14	0,204	1,163
Intra	15,188	45	0,338	p=0,337

Statistics / 5 Variables

	Number	Mean	Deviatio 95%		
P.A09	15	4.2	¥		
P.B09	15	4.967	++++++++		
P.A11	15	4	-		
P.C11	15	4.4	¥		
GLOBAL	60	4.392			

Figure 4. Comparaison des variances des notes des sous-critères liés aux TIC dans l'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens en 2009 et 2011.

Ce constat nous amène à mesurer l'écart entre les notes d'autoévaluation et d'évaluation externe (cf. tableau 3). Cet écart est obtenu en soustrayant la dernière par la première. L'écart est positif en cas de sur-estimation dans l'autoévaluation, négatif en cas de sous-estimation et nul en cas d'autoévaluation correcte. Inversement que dans le cas du P.B09, l'autoévaluation du P.C11 ne porte pas sur les sous-critères, ce qui nous oblige à distribuer les notes respectives des critères parents aux sous-critères liés aux TIC en question.

Tableau 3 : Écart entre l'autoévaluation et l'évaluation externe des notes des sous-critères liés aux TIC dans l'évaluation par l'AUN de deux programmes vietnamiens

Sous-critères liés aux TIC	P.A09		P.B09		P.A11		P.C11*	
	Auto.	Écart	Auto.	Écart	Auto.	Écart	Auto.	Écart
TIC-01. Promotion de l'apprentissage tout au long de la vie	5,0	1,0	6,0	1,5	4,0	0,0	5,0	0,0
TIC-02. Précision des acquis d'apprentissage attendus	5,0	1,0	6,0	1,0	6,0	3,0	5,0	0,0
TIC-03. Stratégie d'enseignement/apprentissage	5,0	0,0	4,0	-1,0	4,0	-1,0	5,0	0,0
TIC-04. Acquisition et utilisation des connaissances académiques	5,0	1,0	4,0	-1,0	5,0	1,0	5,0	0,0
TIC-05. Apprentissage centré sur l'apprenant	5,0	1,0	4,0	-1,0	5,0	1,0	5,0	0,0
TIC-06. Apprentissage actif et méta-apprentissage	5,0	1,0	6,0	1,0	5,0	1,0	5,0	0,0
TIC-07. Compétences humaines bibliothèque	4,0	-1,0	3,0	-2,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-08. Compétences humaines laboratoires	4,0	0,0	6,0	1,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-09. Compétences humaines informatique	4,0	0,0	6,0	1,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-10. Système de suivi de progression des étudiants	5,0	1,0	6,0	1,0	5,0	0,0	5,0	1,0
TIC-11. Conseil académique ; soutien et rétroaction aux étudiants	5,0	1,0	4,0	-1,0	5,0	1,0	5,0	1,0
TIC-12. Environnement physique et social	6,0	2,0	5,0	0,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-13. Qualité bibliothèque	5,0	0,0	4,0	-1,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-14. Qualité laboratoires	5,0	1,0	6,0	1,0	4,0	1,0	5,0	1,0
TIC-15. Qualité ressources informatiques	6,0	2,0	6,0	1,0	4,0	0,0	5,0	1,0

* Notes attribuées à partir des notes des critères parents.

L'écart entre l'autoévaluation et l'évaluation externe dans la majorité des sous-critères liés aux TIC oscille de 1 à 2 sur une l'échelle de 7, voire jusqu'à 3 dans le cas du P.A11. Il semble que, soit les programmes évalués sont surestimés par les évaluateurs internes soit les évaluateurs externes sous-estiment les données et les éléments fournis.

Afin de mesurer la signification de ces écarts, nous appliquons le test de Friedman. Le résultat obtenu de ce test, spécialement utilisé pour la comparaison de plusieurs échantillons appareillés de faible effectif, nous permet d'attester d'une différence significative des notes d'autoévaluation et d'évaluation externe dans l'ensemble de ces quatre programmes (*cf.* Figure 5).

Friedman
4 variables: 1. 2. 3. 4.

```
Degrees of freedom = 3
Number of variables = 4
Number of values = 15
Chi2 = 3,64
P = 0,697
Group of equals = 17
1. P.A09
   Sum of ranks = 44
   Mean of ranks = 2,933
2. P.B09
   Sum of ranks = 32
   Mean of ranks = 2,133
3. P.A11
   Sum of ranks = 34
   Mean of ranks = 2,267
4. P.C11
   Sum of ranks = 40
   Mean of ranks = 2,667
```

Figure 5. Comparaison des écarts des notes des sous-critères liés aux TIC dans l'autoévaluation et l'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens en 2009 et 2011.

Discussion

Les premières analyses des résultats obtenus dans l'évaluation des programmes par l'AUN mettent au jour une première difficulté : le manque de cohérence dans la démarche d'évaluation, de l'autoévaluation à l'évaluation externe. Chaque programme évalué prépare le rapport d'autoévaluation d'une manière différente et chaque délégation d'évaluation ne suit pas la même méthode lors de leur prise de décision. Pour établir une évaluation équitable, la mesure doit se réaliser par un processus convenu et cohérent (IIPE, 2011, p. 17) et respecter rigoureusement les règles et principes définis par la méthodologie de recueil d'information (Flament, 2007, p. 106).

Les critères d'évaluation doivent non seulement refléter les attentes de plusieurs détenteurs d'enjeux mais être également clairement définis et approuvés, afin de savoir si les objectifs sont atteints et de donner matière à interprétation (Dejean, 2007; Flament, 2007; Perellon, 2007; Vlăsceanu et al., 2007, p. 38-40). Sur ce point,

l'explicitation des critères et sous-critères d'évaluation de l'AUN donne une marge d'interprétation très large aux acteurs internes et externes des programmes évalués, et même entre différentes délégations d'une même session d'évaluation, ce qui rend les résultats peu équitables. Par exemple, concernant le critère « 1. Buts et objectifs; acquis d'apprentissage attendus », le P.A09 reçoit beaucoup plus de remarques positives (évalué par un groupe d'experts) que le P.B09 (évalué par un autre groupe d'experts), mais obtient des notes plus faibles que celui-ci.

Dans le cas des sous-indicateurs liés aux TIC, les définitions, qui restent très vagues alors que la grille de notes est assez détaillée, risquent de conduire chaque partie prenante à une compréhension différente. Par conséquent, les arguments donnant lieu à des décisions d'évaluation sont relativement divergents et, de fait, insatisfaisants. Concrètement, le Tableau 4 en donne un exemple, le cas du sous-critère « TIC-15. Qualité ressources informatiques » qui ne change pas après la révision du modèle d'évaluation et qui concentre le plus de convergence, car il s'agit des indicateurs quantitatifs et facilement mesurables que sont les infrastructures informatiques. À noter que, ici, nous ne parlons pas encore de l'usage des outils TIC mis à disposition des étudiants ni de leur appropriation (Dauphin, 2012; Ginns et Ellis, 2007).

Tableau 4 : Différentes perceptions vis-à-vis du sous-critère « TIC-15. Qualité ressources informatiques » dans l'évaluation par l'AUN de deux programmes vietnamiens

	Preuves d'autoévaluation	Autoévaluation	Remarques d'évaluation externe	Évaluation externe
P.A09	- 11 laboratoires (y compris un centre informatique) - 100 postes informatiques avec connexion Internet - Taux ordinateur/étudiants : 1/30 - WiFi gratuit pour les étudiants	6	- Points forts : [éléments essentiels repris du rapport d'autoévaluation] - Points faibles : Taux ordinateurs/étudiants à 1:30 (faible par rapport au besoin)	4
P.B09	- 10 projecteurs et quelques ordinateurs portables (de la Faculté) au service des enseignants et étudiants - Connexion WiFi pour les étudiants - 10 salles informatiques de 500 postes, dont 2 en libre accès pour étudiants (ouverture 9 heures/jour) - 3 laboratoires de recherche en informatique	6	- Points forts : Il y a des preuves évidentes sur l'infrastructure informatique; bonnes conditions Internet - Points faibles : Nécessité de nouveaux équipements plus performants; besoins exprimés des étudiants pour meilleures conditions d'accès aux ordinateurs parce qu'ils n'ont pas tous chacun un ordinateur portable	4,5*
P.A11	- 40 ordinateurs dans la salle informatique, 30 au laboratoire et 10 à la bibliothèque - Salle informatique réservée principalement aux cours - WiFi pour les étudiants et enseignants	4	- Points forts : [aucune remarque] - Points faibles : Les employeurs suggèrent de mettre les étudiants en contact avec les logiciels et applications plus modernes.	4
P.C11	- 3 projecteurs, 3 ordinateurs portables, 9 écrans plats, 2 imprimantes, 1 scanneur - Utilisation des logiciels professionnels dans la gestion des activités académiques	5*	- Points forts : [éléments essentiels repris du rapport d'autoévaluation] - Points faibles : [aucune remarque]	**4**

* Note attribuée à partir de la note du critère parent

Conclusion

Si l'ambition affichée par l'AUN est très claire, la mise en place de ses actions d'évaluation ne permet pas encore de faire progresser les programmes évalués. Il n'est pas question de remettre en cause leur conception de l'assurance qualité qui fait l'objet d'une négociation entre les parties prenantes (AUN, 2006, p. 11), mais de prendre en considération certains dysfonctionnements de la démarche d'évaluation afin de trouver des mesures d'ajustement adéquates.

S'il est admis que la qualité de l'éducation repose sur la capacité à atteindre les objectifs répondant aux besoins et attentes des usagers d'un système éducatif, en tenant compte de toutes ses dimensions et des particularités du contexte (Martin et Stella, 2007, p. 33-35), pour être « accrédité » ou considéré comme étant « bonne qualité », un programme doit être en conformité avec les exigences minimales, en lien avec les objectifs très spécifiques mais communs à toute institution de l'éducation (Martin et Stella, 2007, p. 40-44). Ceci constitue un véritable défi dans cette région du monde où les conditions politico-socio-économiques sont très hétérogènes, défavorables aux initiatives ambitieuses d'établir un seuil de qualité régional approuvé dans le domaine de l'enseignement supérieur. Les résultats peu satisfaisants de l'évaluation de quatre programmes de trois universités vietnamiennes pendant deux ans, en sont l'illustration, même si les analyses demeurent provisoires et restent dans un cadre relativement restreint.

Dans la perspective de l'émergence d'une communauté de l'ASEAN dans les années qui viennent, il peut y avoir une place pour un « marché commun régional de l'éducation », où la qualité sera le mot d'ordre de tous les pays de la région. Les premières analyses des sous-critères liés aux TIC suggèrent que jouer sur ces facteurs innovants pourrait contribuer à augmenter la consistance des résultats. Pour le moment, une certaine disparité est observable dans la perception de la réalité associée à ces sous-critères, tout comme les autres critères et sous-critères, entre les acteurs internes et les évaluateurs externes, ce qui nécessite des réflexions et études plus approfondies, afin de réduire cet écart, renforçant ainsi la fiabilité des évaluations données.

Références

Achim, M. I., Căbulea, L., Popa, M. et Mihalache, S.-S. (2009). On the role of benchmarking in the higher education quality assessment. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, *11*(2), 850-857.

Akyol, Z. et Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, *14*(3), 183-190.

Altbach, P. G. (2006). The dilemmas of ranking. *International Higher Education*, (42), 2-3.

AUN. (2006). *AUN-QA manual for the implementation of guidelines*. Bangkok, Thailand : ASEAN University Network (AUN).

AUN. (2011). *Guide to AUN actual quality assessment at programme level*. Bangkok, Thailand : ASEAN University Network (AUN).

Biasutti, M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers et Education*, *57*(3), 1865-1875.

Blais, J.-G. (2009). Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : un long chemin parcouru et encore beaucoup à accomplir. Dans J.-G. Blais (dir.), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : enjeux, applications et modèles de mesure.* Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Corrall, S. M. (2007). Benchmarking strategic engagement with information literacy in higher education : towards a working model. *Information Research*, *12*(4), paper 328.

Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences? *Questions Vives. Recherches en éducation*, *7*(17), 37-52.

Dejean, J. (2007). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle. Dans A. Heldenbergh (dir.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe* (p. 15-53). Paris, France : L'Harmattan.

Entwistle, N., McCune, V. et Hounsell, J. (2002). *Approaches to study and perceptions of university teaching-learning environments : Concepts, measures and preliminary findings* (Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project. Occasional Report No 1). Edinburgh : University of Edinburgh. Repéré à www.ed.ac.uk/etl/docs/ETLreport1.pdf

Figari, G. et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, *29*(3), 5-25.

Flament, P. (2007). L'évaluation de la qualité : Un exercice de saisie d'opportunité de progrès pour les établissements d'enseignement supérieur. Dans A. Heldenbergh (dir.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe* (p. 75-122). Paris, France : L'Harmattan.

Garcia, L., Nussbaum, M. et Preiss, D. D. (2011). Is the use of information and communication technology related to performance in working memory tasks? Evidence from seventh-grade students. *Computers & Education*, *57*(3), 2068-2076.

Ginns, P. et Ellis, R. (2007). Quality in blended learning : Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, *10*(1), 53-64.

Gobert, T. (2012). Après la certification B2i, vers des compétences sous-jacentes et socio-numériques? *Questions Vives. Recherches en éducation*, *7*(17), 89-104.

Green, D. (1994). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. Dans D. Green (Éd.), *What is quality in higher education?* (p. 1-30). London, United Kingdom : Society for Research into Higher Education et Open University Press.

Harvey, L. (1997). Quality is not free! Quality monitoring alone will not improve quality. *Tertiary Education and Management*, *3*(2), 133-143.

Harvey, L. et Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *18*(1), 9-34.

IIPE. (2011). Faire des choix fondamentaux pour l'assurance qualité externe. Dans *Assurance Qualité Externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur* (p. 39). Paris, France : UNESCO.

Martin, M. et Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. Paris, France : UNESCO.

Perellon, J. F. (2007). Assurance qualité et accréditation dans l'enseignement supérieur en Europe : Point de situation dans un contexte changeant. Dans A. Heldenbergh (dir.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe* (p. 55-74). Paris, France : L'Harmattan.

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Vlasceanu, L., Grünberg, L. et Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation : a glossary of basic terms and definitions* (Revised and updated edition). Bucharest, Romania : UNESCO-CEPES.

La formation aux TICE des personnels enseignants et administratifs à l'Université de Lubumbashi : de l'analyse des attitudes à l'élaboration de nouveaux objectifs de formtion

Lynda **KANINDA**

Résumé

Pour un renouveau pédagogique novateur, il y a une exigence : l'initiation à l'usage pédagogique des TIC. Notre analyse s'appliquera à présenter les causes du faible taux d'utilisation des TICE par les formateurs de l'Université de Lubumbashi, en s'appuyant sur les données recueillies lors d'une formation tenue par le Service des ressources informatiques (du 19 au 29 janvier 2011) pendant laquelle les corps administratif et enseignant ont suivi des ateliers d'initiation à l'informatique et à Internet. Ces éléments nous ont permis de comprendre la relation existante entre la conception de l'outil informatique et la démarche formative à adopter pour que l'enseignant devienne « utilisateur ».

Introduction

L'actuelle génération congolaise assiste, pratiquement impuissante, à un essor effréné des TIC. Dès qu'une personne commence à se familiariser avec un outil informatique ou un logiciel, elle est informée que la version révisée est déjà disponible sur le marché. Toutes ces prouesses technologiques s'infiltrent dans tous les domaines et, sans crier gare, s'invitent dans le secteur de l'éducation et de l'instruction. Elles se regroupent dans cette analyse sous l'appellation des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). L'introduction de ces nouveaux médias dans l'activité enseignante s'accompagne de profonds bouleversements. Si nous sommes témoins du déploiement de nouvelles stratégies d'apprentissage, nous voyons l'émergence et l'expansion de nouveaux mécanismes de transmission du savoir. Depuis que l'idée suggérant que le langage verbal n'était plus la seule voie d'accès à la connaissance (pédagogie de type magistral), l'enseignement s'est « modernisé ». Il a subi l'invasion de la *e-révolution* et produit par voie de fait une

forme de « virtualisation » dans laquelle les interlocuteurs (enseignant et enseigné) peuvent être délocalisés dans le temps et dans l'espace. La séance de cours devient interactive. L'instituteur n'enseigne plus par voie d'autorité : il retourne sa veste et se transforme en facilitateur, en accompagnateur, en guide. L'apprenant, quant à lui, n'est plus cette cervelle vide que l'on devait amener à « escalader les cimes de l'ignorance » (Revue pédagogique, 2002) : l'enseignant collabore avec lui. L'apprentissage devient tutoré et non autoritaire. Cet article est une analyse centrée sur l'émetteur (enseignant) qui, confronté à un nouveau média, doit repenser le codage de son message, afin de s'adapter à ses destinataires et ainsi prévoir une rétroaction positive.

En lisant toute la documentation disponible autour des capacités de communication et de transmission de l'information des NTIC, on court le risque de confirmer hâtivement que leur introduction dans l'activité enseignante se déroule sans ambages. Nous ne nous attèlerons pas sur les préalables contextuels (économiques, politiques et infrastructurels) inhérents aux technologies actuelles. Notre réflexion s'articule autour de la question de la formation des formateurs (enseignants) ainsi qu'à l'encodage ou au réencodage de leurs cours afin que ces derniers s'adaptent au média moderne utilisé.

Question fondamentale et objectif de l'étude

Dans le document qui présente les stratégies à mettre en place pour développer les NTIC en RDC, délivré par le ministère des Postes et Télécommunications, il est dit que l'État congolais, conscient du rôle déterminant que peuvent jouer les NTIC dans le développement économique et social, affirme sa volonté de faire de l'usage des TIC une priorité (Ministère des Postes et Télécommunications, 2007). Notre objectif a été de présenter, d'analyser et de comprendre les contraintes liées à l'introduction des TIC dans l'enseignement. L'une des plus importantes se rapporte sans doute à la perception erronée (entretenue et souvent alimentée) qu'ont les enseignants et les personnels administratifs vis-à-vis des TIC en général.

Méthodologie de travail

Nous avons utilisé deux démarches méthodologiques. La première, qualitative, nous a permis de déterminer le degré d'usage des TIC dans l'enseignement. Les variables qui sont entrées en jeu ont été l'âge du personnel enseignant, son niveau d'« alphabétisation informatique » (dont dépend la fréquence de recours à l'ordinateur dans les activités professionnelles) ainsi que ses attentes. La méthode

quantitative a permis, à la lumière d'une formation à l'initiation informatique dispensée et évaluée par le Service des ressources informatiques de l'Université de Lubumbashi, d'avoir des chiffres et indicateurs du niveau actuel de l'usage des TIC dans l'activité enseignante et dans la gestion administrative.

Formation Uniform 2/11

Cette formation[1] dispensée par le Service des ressources informatiques s'inscrit dans les activités du Plan d'informatisation de l'UNILU de 2004-2005. Sur les 63 participants (inscrits de manière volontaire et gratuite), 29 étaient des enseignants (toutes catégories confondues : assistants et professeurs). L'atelier de formation poursuivait les objectifs suivants :

- former les agents de l'université (administratifs ou enseignants) à l'usage de l'ordinateur;
- amener les apprenants à se familiariser avec l'ordinateur;
- permettre aux apprenants de comprendre les fonctionnalités de l'ordinateur et de ses parties;
- initier le personnel administratif et enseignant aux logiciels informatiques de base ainsi qu'aux logiciels de messagerie;
- permettre aux apprenants de s'exercer à la pratique informatique;
- recueillir, rassembler les difficultés, les questions et les attentes des apprenants pour des formations futures.

En début de formation, chaque participant a renseigné un mini-questionnaire pour nous aider à cerner la conception qu'ils avaient de la formation à laquelle ils venaient de s'inscrire, et ainsi établir un état des lieux de leurs savoir-faire en informatique. Le Tableau 1 présente les résultats obtenus.

1 L'appellation Uniform est un néologisme signifiant Unilu – Formation.

Tableau 1 : Profil des participants à la formation

	Nombre	Utilisation de l'ordinateur et de ses périphériques		Logiciels de base (traitement de texte, tableur…)		Recherches sur Internet (méthodologie de recherche)		Messagerie (envoi et réception des mails)	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Enseignants	29	22	7	22	7	19	10	24	5
Administratifs	34	19	15	19	15	32	2	0	34
Total	63	41	22	41	22	51	12	24	39

Le besoin de formation est, au regard de cela, évident. La pédagogie de formation elle-même doit être pensée, avant d'envisager l'introduction des TICE dans l'activité enseignante.

Résultats de notre analyse

Ce point présente les raisons pour lesquelles les enseignants et les administratifs n'utilisent pas les TIC dans leurs activités quotidiennes.

Les TIC, les enseignants n'en veulent pas!

- « *Ces trucs… c'est pour les jeunes!* » *:* Les avantages des TICE, que les scientifiques continuent encore à énumérer, ne semblent pas convaincre les apprenants de cette formation de les utiliser de manière efficiente dans l'exercice de leur profession. Quelques-uns des enseignants ont déclaré : « Ces trucs… c'est pour les jeunes ! » Cette déclaration, loin d'être anodine, révèle l'une des raisons pour lesquelles les « trucs » n'ont pas la cote. Elle dévoile une réalité montrant le personnel du secteur universitaire qui pense l'informatique (terme généralisant pour désigner les TIC en tant qu'équipements informatiques) comme étant un problème générationnel. Pourtant, l'objectif n'est pas de promouvoir l'innovation technologique de ces machines – au risque d'être complètement dépassé – mais plutôt de garantir et de valider la qualité de l'enseignement dans le développement de nouveaux usages et de nouvelles méthodes d'enseignement (Lebrun, 2004) et de gestion. Dans cette société moderne où tous les échanges sociaux deviennent virtuels – aujourd'hui si vous n'avez pas d'adresse électronique, vous n'êtes pas localisable (joignable) –, pour rester visible, le recours aux TIC n'est plus seulement une solution à un besoin :

c'est un besoin. Ces « bidules » sont présents partout et si vous ne les utilisez pas, les étudiants, eux, les utilisent régulièrement. Les esprits jeunes et frais des nouveaux enseignants sont considérés à tort comme ceux à même de (re)coder les cours afin de les transmettre à travers les TIC. Des études démontrent en effet que des jeunes enseignants ayant suivi une formation initiale en TIC ne font qu'un usage limité voire nul de ces médias pédagogiques (Heer et Akkari, 2006). La raison majeure est que la qualité de l'enseignement médiatisé est une intelligente mixture entre la nature de l'équipement en question (simple ou complexe/compliqué), de la formation (ponctuelle ou soutenue), de la fréquence dans l'utilisation (quotidienne ou circonstancielle) et des fins d'utilisation (jeux interactifs, exerciseurs…). Ce n'est donc pas un problème de droit d'aînesse où les plus jeunes sont les privilégiés.

- *La place de l'erreur dans la formation :* Les réticences vis-à-vis de l'innovation pédagogique sont également conséquentes à la peur de commettre des erreurs techniques et de provoquer un *crash* informatique. La pédagogie traditionnelle ne nous enseigne-t-elle pas que commettre une erreur est une erreur? Elle y est considérée comme n'ayant aucune fonction formative. Rassurer les apprenants dans leur apprentissage informatique se résume à les amener à comprendre que tout « apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage » (Bailly et Cohen, s. d.).

- *Les connaissances informatiques non acquises :* Les compétences techniques constituent l'un des préalables à l'intégration des TIC dans l'enseignement. Leur maîtrise est essentielle pour la participation, l'interprétation et la modification des pratiques pédagogiques assistées des TIC. La mise en garde est que souvent ces exigences techniques donnent l'occasion à des sentiments de « *technophobie* » et de résistance à la technologie (ROCARE Cameroun MINEDUB – UNESCO, 2009). Cependant, les professeurs ainsi que leurs collègues du corps administratif sont d'autant plus fiers de s'ouvrir à des domaines encore plus différents les uns des autres. Ils seront amenés à jouer un rôle d'assistance technique de premiers soins, ou pourquoi pas de soutien technique un peu plus professionnel avec une formation supplémentaire.

- *Les prérequis socioéconomiques et politiques :* L'intégration des TIC en éducation est une question économique, politique et sociale. Les TIC coûtent plus ou moins cher en République démocratique du Congo. Afin de pouvoir les utiliser de manière continue, il faut compter au moins un ordinateur par enseignant. Les quelque dix salles informatiques et cybercafés facultaires officiels de l'Université

de Lubumbashi comptent chacun une quinzaine d'ordinateurs, dont un grand nombre n'est plus en bon état de marche. D'autre part, l'introduction de ces outils modernes pose des problèmes d'infrastructure liés entre autres aux coûts d'acquisition et d'installation des équipements, à la formation en ressources humaines des éducateurs, à l'achat de logiciels appropriés, à l'acquisition d'ordinateurs, à leur entretien et à leur remplacement après amortissement planifié, à la stabilisation du courant électrique… (Karsenti, 2009).

- « *L'impulsion vient d'en haut* » : Les différents acteurs de la chaîne de supervision pédagogique sont instruits à l'usage des TIC pour les encourager et en accompagner leur intégration. Les résultats des enquêtes suisses présentées par Heer et Akkari (2006) démontrent que plus les directeurs d'écoles font eux-mêmes une utilisation pédagogique et technologique des TIC, plus il leur semblera facile d'utiliser les méthodes pédagogiques renouvelées avec les TIC et, en retour, plus ils soutiendront les enseignants dans l'intégration des TIC et plus ils auront une vision positive quant à l'avenir des TIC dans le système éducatif, dans les secteurs de l'enseignement comme de l'administration.

Zoom sur l'enseignement avec les TICE : Une pédagogie révisée

Les étapes d'adaptation des TIC pour l'enseignement : Le sentiment d'exclusion, le mal-être ressenti par rapport au *e-teaching* est le produit de cinq étapes successives : l'ignorance qui entraîne le manque de motivation, le refus de s'exercer, l'exclusion systématique de l'objet en question et l'inertie (le manque d'innovation) (Lebrun, 2004). L'adoption d'outils électroniques est précédée de la connaissance plus ou moins approfondie de cet outil : sa notice de fonctionnement, ses fonctionnalités, ses faiblesses et ses points forts… Il est impossible de défendre quelque chose que nous ne connaissons pas; encore moins d'y recourir pour usage. Loin faire devenir les formateurs et les administratifs des experts en informatique, l'enjeu pour la formation des formateurs et des administratifs est de les amener à découvrir les bases, les fondements de l'utilisation des TIC, ce qui entraînera sans nul doute à une démystification de ces « trucs » informatiques. La connaissance de l'outil se traduit par son utilisation, de manière traditionnelle (usage minimal) et pour un usage personnel. C'est la période d'adoption, de familiarisation avec l'outil. Ce n'est qu'après cette étape que l'enseignant averti réalisera que les TIC ne sont pas d'emblée et par elles-mêmes porteuses de changements pédagogiques novateurs, et que leur intégration pédagogique passe [nécessairement] par une mise en situation des activités d'apprentissage (Karsenti, 2009). L'étape de la motivation est cruciale puisque déterminante pour finalement commencer la réflexion autour

de l'adaptation de l'outil à des fins de pratique en classe. Didacticiels, dispositifs de vidéoprojection… toutes ces machines franchissent le seuil de la classe. À l'UNILU, certains professeurs recourent déjà à la projection du contenu de la leçon pendant une séance de cours, demandent qu'on leur envoie le résultat des travaux pratiques dans leur boîte *e-mail*… C'est l'étape de l'appropriation de l'outil dans le développement des professeurs dans la découverte des TIC. Les TIC, ainsi détournées de leur usage premier, se prêtent à de nouvelles expériences didactiques. Des études révèlent que les enseignants les plus initiés sont ceux qui témoignent de moins d'anxiété vis-à-vis de l'outil, d'un désir élevé d'améliorer leur propre niveau d'expertise, de plus de confiance dans les NTIC, jusqu'au point d'en préconiser une utilisation systématique dans leur classe (Heer et Akkari, 2006).

Le problème des TICE rappelle que dans les années 70, l'incorporation des médias audiovisuels dans la sphère pédagogique prêtait à controverse. Une fois cette communication pédagogique théorisée et modélisée, ces médias visuels, loin d'être des béquilles ou de simples « traducteurs » de l'enseignement verbal, se sont révélés être à la base d'apprentissages spécifiques (Peraya, s. d.). Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC : dans les deux cas, il est question de formation; celle qui entraîne par effet de conséquence une transformation des conceptions et des habitudes. Tout dépend de ce que l'on fait de ces outils plus que ce qu'ils sont. En effet, les professeurs se voient demander de faire siens ces nouveaux « gadgets » électroniques. L'anxiété face à l'innovation est compréhensible. Ce sont encore des « nouvelles » technologies.

Devant un ordinateur connecté, l'apprenant, se retrouvant en situation d'autonomie, ouvre par chaque « clic » une infinité de pages d'informations. Le formateur devra donner les consignes d'apprentissage. « Un choix non guidé [dans cette panoplie de pages informatives] peut être aussi inefficace que pas de choix du tout » (Mayes, 1993). Évaluer les CD-ROM, les sites Web, les bandes audio et vidéo, les supports de cours et déterminer parmi ceux-ci lesquels sont les mieux appropriés pour stimuler l'apprentissage des élèves deviennent les missions de l'activité enseignante.

Il faut former le personnel enseignant à l'utilisation du langage informatique dans l'élaboration des didacticiels, de la numérisation des contenus des cours et de la scénarisation des pratiques pédagogiques qui doivent prendre en compte les réalités socioculturelles et économiques du milieu. Pourquoi est-ce urgent? Parce qu'un danger les guette : « la tendance qui n'est pas généralisée, est de voir les enseignants reprendre aveuglément les cours présents sur le Net » (Thot-Cursus inc., 2003). Il faudrait apprendre, à la place du « copier-coller », la collecte, le traitement

et la production d'un enseignement de qualité, parce que riche en quantité d'informations.

Les atouts de l'enseignement assisté des TICE : « L'efficacité des systèmes d'apprentissage par hypermédias et multimédias sera proportionnelle à l'aide apportée aux élèves par ces systèmes dans la réalisation des tâches constructives du savoir » (Mayes, 1993). À travers cette phrase, nous voyons que les avantages que l'on peut tirer d'un enseignement médiatisé dépendent de l'usage que l'on fait de l'outil. Si nous utilisons des outils à des fins que les propriétés technologiques ne permettent pas, nous risquons d'être vite déçus. La faute n'est certainement pas sous-jacente à l'objet mais, sans doute, à la connaissance erronée ou incomplète de ce dernier.

« Il n'y a pas de recette miracle ou de démarche figée dans l'utilisation des TIC dans le processus enseignement-apprentissage » (Karsenti, 2009). Il faut savoir que la détermination de l'usage d'une TICE est la résultante d'un esprit critique, d'un génie créateur et d'un savoir-faire acquis. Son introduction comme support pédagogique relève du choix des méthodes pédagogiques. Elle ne fait pas l'objet de directives particulières pour deux motifs principaux. Premièrement : le choix des méthodes et démarches pédagogiques est guidé par le choix et l'initiative des professeurs. Il faut que ceux-ci trouvent dans leur personnalité les motifs de choisir, de concevoir et d'adapter ces démarches grâce à leur formation et à leurs connaissances des résultats des évaluations objectives entreprises. Deuxièmement, l'utilisation de l'ordinateur, ainsi que des logiciels, fait encore l'objet de recherches et d'expérience très poussées. Les résultats pédagogiques ne sont pas définis, mais semblent indiquer des possibilités d'utilisation encore plus diverses. Ainsi, les enseignants ne doivent pas considérer l'informatique comme un ensemble de moyens livrés « clés en main » et dont l'efficacité serait automatiquement assurée, mais plutôt comme un domaine d'inventivité pédagogique largement ouvert (Babin et Pierre, 1986).

L'intérêt particulier porté au *e-teaching* fait également suite au défi d'apprendre à travailler avec des outils toujours plus modernes, avec lesquels les enseignants-apprenants sont appelés à être en activité. En effet, la pédagogie médiatisée est adaptée aux exigences du monde actuel, de plus en plus moderne dans lequel tout va vite, tout se simplifie.

Conclusion

L'intégration des TIC dans l'activité enseignante n'est pas effective à l'UNILU, mais elle fait déjà ses premiers pas… Ils ne sont pas des moindres… À l'Université de Lubumbashi, l'informatisation des activités universitaires s'est déployée avec l'installation d'un réseau Intranet « Unilu-Network » qui sert de voie de communication pour l'échange des informations académiques et leurs sécurisations, l'attribution à tous les professeurs d'une adresse électronique du domaine UNILU et la possibilité de bénéficier des formations organisées par le Service des ressources informatiques.

L'un des maillons faibles de l'intégration se situe au niveau de l'infrastructure : (chiffres entre 2002 et 2008) la télédensité Internet estimé à 0.37 utilisateur Internet pour 100 habitants, la proposition de ménage disposant d'un ordinateur de l'ordre de 0,3 % et celle d'un ménage ayant accès à Internet de 0,2 %; le niveau de la bande passante internationale par utilisateur est estimé à 43 bits par seconde; les cybercafés sont concentrés dans les grandes villes, le faible niveau de pénétration des lignes téléphoniques est de l'ordre de 15,31 lignes pour 100 habitants (dont 0,06 ligne fixe et 15,25 lignes mobiles), et cette liste d'obstacles n'est pas exhaustive. Ce sont des manquements qui rendent difficile l'apprentissage des professeurs au langage et à l'usage des TICE.

L'apprentissage avec les TIC est une démarche à effectuer en amont, à partir du cycle primaire. De nos jours, il ne faut pas former les écoliers en leur parlant de l'informatique comme s'ils n'avaient jamais vu un téléphone portable ni comme s'ils n'avaient jamais surfé sur un site Internet, comme s'ils n'avaient pas d'adresse électronique, comme s'ils ne savaient pas utiliser un moteur de recherche tel que Google… comme s'ils étaient nés à une autre époque (Karsenti, 2009).

Une formation continue, des essais encouragés, un accès facilité aux salles et aux équipements informatiques, un suivi minutieux… sont des points clés qui faciliteront l'introduction des nouveaux médias dans l'enseignement.

Références

Babin, N. et Pierre, M. (1986). *Programmes-Introduction-Conseils pour l'école élémentaire*. Paris : Éditions Hachette/Écoles.

Bailly, N. et Cohen, M. (s. d.). *Constructivisme vs. Structuralisme*.

Heer, S. et Akkari, A. (2006). Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*.

Karsenti, T. (dir.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.

Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation. *International Journal of Technologies in Higher Education*, Louvain, Belgique.

Mayes, T. (1993). *Hypermédias et outils cognitifs*. Communication présentée lors des Deuxièmes journées francophones hypermédias et apprentissages, Lille, Paris.

Ministère des Postes et Télécommunications. (2007). *Stratégie pour le développement des TIC en RDC*. Kinshasa, RDC.

Peraya, D. (s.d.), Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels. Dans *Communication éducative médiatisée*.

Revue pédagogique. (2002). *L'école pour Tous*, *4*, Lubumbashi, RDC.

ROCARE Cameroun MINEDUB – UNESCO. (2009). *Initiation à l'intégration pédagogique des TIC, guide du formateur*. UNESCO.

Thot-Cursus inc. (2003). Les TIC en classe : attention les profs, danger. Dans *Le monde de la formation à distance.* Thot Cursus, Formation et culture numérique.

Élaboration d'un dispositif de formation à distance à l'École de criminologie de l'Université de Lubumbashi : analyse du contexte

Lynda **Kaninda**

Résumé

Cet article présente une analyse contextuelle relative à la mise en place d'un dispositif de formation à distance au sein de l'École supérieure de criminologie de l'Université de Lubumbashi (ECOCRIM). Notre questionnement tiendra à apporter des réponses aux interrogations suivantes : une FAD serait-elle une alternative pédagogique réalisable vu que l'ECOCRIM est la seule institution spécialisée existante dans le pays et dans la sous-région? Les étudiants sont des personnes actives professionnellement inscrits en formation continue. Un environnement d'enseignement à distance ne serait-il pas une alternative intéressante pour ce type d'apprenants?

Au sein de l'UNILU, plusieurs recherches concernant l'introduction et l'adoption des TICE ont été menées ces 10 dernières années. Chacune démontre que l'actuelle génération congolaise n'est plus une simple spectatrice dans l'usage encore titubant des TICE. À travers les lignes suivantes, nous n'analyserons pas les plus-values pédagogiques, économiques, politiques ou sociales développées par chacune de ces analyses. Nous pencherons exclusivement sur un projet concernant l'élaboration d'un dispositif de formation ouvert et à distance au sein de l'École supérieure de criminologie (ECOCRIM). Ce projet dévoile que les essais d'usage des TICE à l'UNILU, bien qu'isolés et peu encadrés par les instances dirigeantes, s'accompagnent de profonds bouleversements pédagogiques. L'enseignement strictement unidirectionnel initialement (de l'enseignant vers l'apprenant), devient interactif et tutoré (l'enseignant encadre l'apprentissage individuel de l'élève : modèle issu du constructivisme pédagogique). Avant de généraliser l'emploi des TIC dans l'enseignement, une analyse des besoins des acteurs de la chaîne pédagogique est nécessaire. Les TICE doivent impérativement répondre à des besoins précis et clairement exprimés par les futurs utilisateurs; cela facilitera

l'adoption des nouvelles didactiques d'enseignement. La question de savoir si la RDC et l'UNILU sont prêtes, chacune à son niveau, à l'expansion de nouveaux mécanismes de transmission du savoir ne se pose plus. En effet, le document qui présente les stratégies à mettre en place pour développer les NTIC en RDC affirme que l'État congolais est conscient du rôle déterminant que peuvent jouer les NTIC dans le développement économique et social, en s'appuyant sur le caractère prioritaire de l'usage des TIC dans l'éducation. Dans le cadre de cette analyse, notre questionnement tiendra à apporter des réponses aux interrogations suivantes : un environnement de formation ouverte et à distance ne constitue-t-il pas une alternative pédagogique qui permettra aux enseignants locaux ou étrangers de dispenser leurs cours sans devoir quitter la RDC ou venir en RDC, vu que l'École de criminologie de l'UNILU est la seule institution d'études supérieures spécialisée existante sur l'étendue du pays et de la sous-région des Grands Lacs? Les coûts afférents à l'arsenal logistique à mettre en place lors d'un enseignement en présentiel (déplacement et installation du professeur…) ne seraient-ils pas revus à la baisse, sans que la qualité des enseignements ne soit en cause? L'École de criminologie compte un cycle : celui de la Licence (BAC+5). Les étudiants peuvent être des personnes actives professionnellement qui veulent se former et se reformer en étude de criminologie. Un environnement d'enseignement à distance ne serait-il pas une alternative intéressante pour ce type d'apprenants?

Le climat de coopération nationale, régionale et internationale dans laquelle l'UNILU fonctionne entraîne le fait que la question d'un enseignement à distance n'était plus une simple nécessité; cela devient un réel besoin, une forme plus économique, plus moderne, plus interactive d'enseigner et d'apprendre. Notre opinion, en ce qui concerne l'opportunité de développer au sein de cette alma mater un dispositif de FAD (formation à distance), est a priori positive : un environnement de travail numérique, dans le cadre d'un *e-learning*, se révèle être l'une des solutions aux problèmes liés à l'apprentissage en présence en sein de l'ECOCRIM :

- les enseignants en l'occurrence, entre 2 avions, dispensaient un même cours dans 2 ou 3 endroits à deux moments différents, les apprenants peuvent étudier tout en restant disponibles pour leur employeur, l'institution disposera d'un mode d'enseignement peu coûteux.
- L'ECOCRIM/UNILU est l'unique institution supérieure existante sur toute l'étendue du pays. Elle est également la seule sur toute la sous-région francophone des Grands Lacs (Rwanda et Burundi) : la FAD a pour objectif de limiter les flux migratoires des enseignants et des étudiants vers l'extérieur

pour les uns et en direction de l'UNILU et ainsi rationaliser les dépenses antérieurement affectées à l'enseignement en présentiel.

- Désengorgement des salles de classe : les questions liées aux auditoires seront résolues par le dispositif de formation. Sans devoir quitter leur travail, leur famille, leur région, leur pays, les étudiants, éloignés dans la distance, suivent en même temps les cours.
- Usage des TIC pour des besoins d'enseignement à grande échelle et à moindre coût : organiser des programmes de cours à distance est l'un des objectifs de l'UNILU, énuméré dans son Plan directeur d'informatisation.
- Stimulation de l'apprentissage en autoformation et socioconstructiviste.

Les conditions d'applicabilité du dispositif FAD découlent directement de l'analyse des données recueillies. Elles répondent à des plus-values/besoins organisationnelles, pédagogiques et institutionnelles. Elle constitue une réponse à la question « Pourquoi utiliser le dispositif de FAD? ». Sur le plan organisationnel au sein de l'ECOCRIM, les plus-values de la FAD auront pour but de :

a. Réaménager l'horaire des cours : les élèves devront se déplacer dans les salles informatiques pour suivre le cours en FAD (dans le cas d'un dispositif est semi-présentiel, c'est-à-dire que les étudiants sont tous au même moment dans une salle informatique et suivent le cours de manière synchrone, le tuteur n'étant pas présent physiquement).

b. Réduire les coûts de formation : coût de déplacement des étudiants et même de leurs professeurs. Une classe peut être « suivie » par un professeur étranger, sans que ce dernier ne puisse se présenter physiquement pour donner cours. Les coûts de voyage, de logement pourront être autrement capitalisés. Cela est un réaménagement du temps dans l'activité enseignante : à travers le dispositif, il est possible de dispenser le cours de son bureau ou de sa maison, de son pays d'origine ou de résidence, sans avoir à se déplacer chaque fois.

c. Convertir les modes d'enseignement présentiel et semi-présentiel (via la correspondance électronique, pour l'envoi des travaux dirigés au professeur), en un mode de *e-learning* ou de *learning* à distance. De cette manière, l'enseignant a la possibilité de « suivre » ses classes sans avoir à courir entre deux avions ni sans avoir à arrêter toutes ses occupations. De la même manière, les étudiants, dont le profil a été présenté précédemment, peuvent organiser leur temps afin de pouvoir suivre le cours de manière asynchrone et non présentielle.

d. Adapter l'enseignement à un mode asynchrone d'enseignement et d'apprentissage : les contenus pédagogiques doivent être revisités afin qu'ils soient adaptés au support multimédia qui sera utilisé. Cela sous-entend une formation ou une initiation des enseignants de prime abord, ensuite seulement des enseignés.

e. Déplacer le lieu du cours afin que celui-ci réponde aux exigences des supports à utiliser; salles connectées, ordinateurs ayant des lecteurs, connexion Internet convenable…

f. Pour les pays économiquement moins avancés comme la RDC, la FAD est une solution de rechange bénéfique. Elle a des exigences en amont, certes (technique, logistique, pédagogie…); en aval, les plus-values sont à la fois économiques et pédagogiques :

   i. Le dispositif n'exigera aucunement une augmentation des frais académiques payés par les étudiants.

   ii. Le dispositif n'exigera pas (en aval) une contrainte de temps et d'espace unique pour tous dans le cadre d'enseignement.

   iii. Le formateur peut dispenser le même contenu de cours dans plusieurs classes existantes dans différents pays ou dans différents coins du pays.

Au cours de cette étude, il va sans dire que sur l'effectif total de la population estudiantine des 27 questionnaires remplis et remis, 6 concernent des étrangers à la ville de Lubumbashi. Trois des six étrangers ne sont pas Congolais. Les détails sous analyse nous ont fait exclure l'hypothèse selon laquelle les étrangers (non lushois et non congolais) ne sont pas informés qu'il existe une ECOCRIM en RDC, à Lubumbashi. Les hypothèses vérifiables qui justifient le nombre réduit des étudiants non lushois et non congolais à l'ECOCRIM sont les suivantes :

- les étrangers ne peuvent pas se permettre de suivre un cursus de licence en criminologie en présentiel à Lubumbashi (raisons professionnelles, économiques, familiales…)
- les étrangers ne veulent pas venir au RDC pour des raisons diverses liées à l'actualité politique et sociale non attrayante.

Qu'à cela ne tienne, ces six étudiants reconnaissent les avantages liés à un dispositif d'enseignement à distance en donnant les détails qui suivent :

- possibilité de suivre les cours en contournant les difficultés liées aux moyens financiers nécessaires au déplacement (un voyage de Kinshasa ou de l'étranger coûte pas moins de 800 dollars), au logement sur place;
- études qui ne sollicitent pas des investissements financiers supplémentaires;
- possibilité de suivre les cours en combinant sa vie estudiantine à d'autres occupations;
- maîtrise de l'outil informatique et des logiciels de recherche;
- élément qui favorise la cohésion familiale et sociale;
- large ouverture qui permet d'envisager des formations diplômantes supplémentaires à distance = expérience en FOAD bénéfique pour d'autres formations de spécialisation réalisées à distance;
- donner la chance aux non-résidents de pouvoir accéder à l'enseignement, vu que l'ECOCRIM de Lubumbashi est encore la seule école supérieure et doctorale dans le domaine de la criminologie;
- pas de nécessité de se déplacer pour suivre les cours;
- ne pas attendre longtemps la venue sur place des professeurs pour nous dispenser les cours;
- possibilités d'obtenir un diplôme d'études universitaire parce que dans leur pays d'origine, les études universitaires sont rares;
- une FAD est possibilité viable compte tenu du nombre des salles et de leurs capacités d'accueil, d'autant plus que la filière intéresse de plus en plus de candidats.

L'UNILU n'a pas de politique clairement définie en matière de formation à distance. Les raisons ne sont pas qu'elle n'en connaît pas les avantages ni qu'elle en minimise les résultats pédagogiques présentés par des établissements étrangers, encore moins puisque le besoin n'existe pas. Cette affirmation est inspirée par le « Plan directeur d'informatisation de l'Université de Lubumbashi » (2004-2007) dans lequel il est clairement mentionné que l'informatisation de cette alma mater vise également à permettre une formation à distance à la communauté universitaire. Plusieurs essais en FAD y avaient d'ailleurs étaient expérimentés, avec plus ou moins de succès.

Sans politique institutionnelle clairement définie, il est particulièrement difficile d'amorcer l'insertion d'un dispositif de FAD à l'échelle macro-organique. Ainsi, notre démarche sera empirique plutôt qu'institutionnelle. Elle relèvera d'une démarche de démonstration persuasive que nous espérons être le déclic pour que commence une réflexion institutionnelle globalisante pour toute l'université.

Enjeux institutionnels liés à une FAD

Enjeux qui favorisent la FAD

Au sein de l'UNILU, la première décennie des années 2000 reste celle des essais technologiques encourageants soutenus et accompagnés par les partenaires de coopération universitaire à travers des projets tels que Ebale, Ebale Santé, GP7 et de la Gestion des doctorants.

Voici quelques détails sur ces projets.

- ***Projet Ebale*** : C'est un projet d'envergure qui tend à fédérer les savoirs (actualités scientifiques, publications scientifiques tels que des articles, des rapports…) de sept grandes institutions congolaises. Ce projet a reçu le concours des partenaires tels que la Commission universitaire pour le développement (CUD) de Belgique, Universitic (http://universitic.blogspot). Le site Web du projet Ebale du nom de « Ebale, Portail du savoir congolais » est donc la vitrine sur la toile des chercheurs et des savoirs scientifiques des institutions supérieures du Congo www.ebale.cd.
- ***Ebale Santé*** : Issu du projet mère Ebale, « Ebale Sante » est une structure informatique qui centralise toutes les informations concernant les cliniques universitaires de nos sept institutions. Ce réseau est encore en phase expérimentale. À travers le réseau Ebale Santé, les renseignements des équipes de chacune des cliniques universitaires sont enregistrés dans un serveur qui permet à tous de consulter les informations concernant chaque établissement hospitalier universitaire.
- ***GP7 = GP CET « Gestion – Programme – Cours – Étudiants »*** : Conçu en 2007, ce projet engendre grâce aux partenaires de Ebale, ainsi que de l'Université polytechnique de Mons en Belgique, concerne également les sept grandes « universités ». Elle se charge de la gestion académique des programmes de cours, des études, des paiements des frais d'études, des étudiants et des délibérations des épreuves de fin d'année. GP7 est une application informatique

mise au point techniquement par l'UNILU à travers son Service des ressources informatiques (SRI) et l'équipe de développeurs qui y travaillent. GP7 a le mérite d'être complètement intégrée dans le fonctionnement institutionnel à l'UNILU. Elle est depuis le début de cette année académique déjà intégrée dans les six autres institutions concernées.

- ***Gestion des doctorants*** : Le SRI de l'UNILU a, pour le compte de l'*alma mater*, mis au point une application de suivi des travaux de doctorants qui permet aux tuteurs de leurs thèses (tuteurs nationaux et tuteurs étrangers) de suivre conjointement les avancées dans la recherche doctorale des étudiants, sans que l'étudiant ne réécrive les commentaires de l'un des tuteurs, ni que le tuteur étranger ni que l'étudiant ne prennent chaque fois l'avion pour se rencontrer et critiquer le travail de recherche. Cette démarche souffre également du manque de politique institutionnelle de l'UNILU globalisante. Des essais se sont révélés très satisfaisants pourtant…
- Des réflexions sont en effet menées à ce sujet sur le plan national avec une nouvelle structure appelée « **Cellule Assurance Qualité** » (dans laquelle le Pr Chinyama, directeur général de l'ECOCRIM fait partie), dans le cadre de la mise en ligne des cours (un pas dans l'élaboration des formations à distance) et dans le ***Renouvellement de la population professorale*** (les jeunes enseignants seront initiés à l'apprentissage de type constructiviste avec une phase importante consacrée à l'autoformation des étudiants et à l'apprentissage coopératif en groupe d'étudiants).
- L'entrée en 2012 de l'Université de Lubumbashi dans le système ***LMD (Licence, Master, Doctorat)*** : cette ouverture à un monde scientifique plus large (coopération internationale) rend les réflexions autour des FAD encore plus légitimes.
- ***Environnement de coopération*** : il est important de répéter à ce niveau que les structures de l'UNILU telles que la coordination de la coopération universitaire, la Cellule pédagogique, le Service des ressources informatiques sont les bureaux qui accompagnent et qui encouragent l'élaboration d'un dispositif de formation à distance.
- Les autorités académiques rencontrées affirment clairement que le projet était une solution pédagogique et qu'elle est déjà envisagée au sein de l'École. Des réflexions sont en effet menées à ce sujet sur le plan national avec une nouvelle structure appelée « **Cellule Assurance Qualité** » (de laquelle le Pr Chinyama,

directeur général de l'ECOCRIM fait partie), dans le cadre de la mise en ligne des cours (un pas dans l'élaboration des formations à distance), ainsi qu'avec l'entrée en 2012 de l'Université de Lubumbashi dans le système **LMD (Licence, Master, Doctorat)**. Toutes ces réflexions confortent l'idée selon laquelle l'implication des autorités de l'Université de Lubumbashi dans l'encadrement et la mise sur pied d'un dispositif de FAD sera effective.

Enjeux perturbateurs

Ils regroupent tous les éléments au sein de l'UNILU qui ne facilitent pas l'installation du dispositif FAD. Une liste non exhaustive est proposée ci-dessous :

- Manque de politique institutionnelle pouvant régir les FAD;
- Difficiles conditions de travail qui procure à la conversion de l'enseignement un caractère de contrainte supplémentaire pour les professeurs;
- Mauvaise alimentation en courant électrique.

Partenaires potentiels pour la mise sur pied d'un dispositif commun ou pour le partage de ressources

Nous citerons :

- Le Service des ressources informatiques : pour assurer l'accompagnement technique lors de l'utilisation du dispositif;
- La CIUF-CUD qui soutient et accompagne l'informatisation de l'Université en matériel, un impératif informatique en matière de bande passante, en formation du personnel;
- Universitic : dans le cadre du projet GP7, les sept universités du Congo pourront bénéficier de l'installation d'un dispositif de FAD, après que le fonctionnement de celui-ci soit jugé favorable;
- AUF, à travers le Campus numérique francophone de Lubumbashi : ce cadre nous aidera sûrement pour la logistique – machine (parc informatique de plus de 40 machines), la logistique – cadre de travail, la permanence et la sécurité (il y a moins de risque de travailler en partenariat avec le Campus numérique, plutôt qu'avec un tiers…).

Expérience passée de FAD à l'UNILU : Le projet FasCEDIC

Il s'agissait du projet de recherche « FasCEDIC », c'est-à-dire « Facteurs de succès de l'enseignement à distance en coopération ». Ce projet a été initié en 2003 et en 2004-2005 (première et deuxième expérience) par le Centre de technologie au service de l'enseignement (CTE) de l'Université libre de Bruxelles et financé par le Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique dans le cadre des projets de recherche d'appui à la politique de coopération. FasCEDIC consistait, à travers un dispositif de diapositives sonores, à projeter à l'intention de tout l'auditoire (près de 400 étudiants présents tous dans un seul auditoire) le contenu du cours. Le mode d'enseignement était semi-présentiel, car deux assistants étaient présents dans l'auditoire afin de répondre aux questions des élèves, mais aussi, pour continuer le cours une fois que le son devenait inaudible (perturbations techniques).

Plus-values pédagogiques

En analysant les données recueillies, il se dégage une tendance majeure : un dispositif FAD est une alternative envisageable, mais sous réserve de conditions préalables. En effet, voici ce qui se dégage des réponses des enquêtés.

- **Le gain de temps**
- **La continuité pédagogique** : elle est rendue possible par les échanges électroniques permis par des outils de communication (forums, blogues, *mail*) qui apportent une aide spécifique aux étudiants en difficulté. Cette plus-value est stimulée par le professeur essentiellement, car il doit offrir des liens vers des documents, des sites et des exercices afin que sa classe puisse se documenter davantage.
- **Accroissement de la motivation de l'élève** : cela influence son apprentissage.
- **Enrichissement du contenu du cours et enrichissement des ressources** après avoir réconforté l'enseignant à travers une initiation technique.
- **Les élèves, acteurs de leur propre apprentissage**, peuvent s'autoévaluer et ainsi repérer la difficulté afin de la contourner. Cela implique que l'évaluation de l'enseignant devrait être modifiée. En effet, le type d'enseignement qui prédomine à l'UNILU est de type traditionnel, autrement dit transmissif. Avec l'introduction d'un outil TIC dans l'apprentissage, le modèle d'enseignement devient constructiviste : l'apprenant construit son savoir sous le tutorat du

professeur. Les avantages pédagogiques sont nombreux : nous citerons celui qui démontre que le savoir acquis par découverte fait appel à une importante activité cognitive et ainsi s'inscrit dans la mémoire à long terme.

- **Avantages économiques et pédagogiques :** L'ECOCRIM reçoit par an, moins de cinq professeurs spécialistes venant de l'étranger. Les raisons sont probablement multiples. L'une d'entre elles est que la prise en charge de ces déplacements est entièrement à la charge de l'université et que les frais y afférant sont coûteux. Par voie de conséquence, l'école (ou l'université) fait appel à un nombre limité de spécialistes. Un dispositif FAD est, à ce point de vue, une réelle opportunité, car elle permettra à ce que l'expertise des spécialistes étrangers (africains, européens) soit mis à la disposition des étudiants, à un coût relativement moins « lourd » que ceux d'un enseignement présentiel.

Les professeurs locaux dispensent également leurs cours à l'étranger (Kinshasa, Afrique, Europe). Ils sont encore très peu à bénéficier des programmes de la coopération universitaire belgocongolaise (Commission universitaire de Développement, CUD), lesquels projets prennent entièrement en charge le déplacement de l'enseignant : moins de 5 enseignants par année... Rendre le cursus académique à l'ECOCRIM accessible à distance impliquerait une réduction des dépenses financières liées aux voyages des enseignants; elles seront redirigées pour des périodes courtes et ponctuelles dans leur programmation (par exemple : uniquement dans des regroupements de classe ou par invitation d'un établissement-hôte) et pour d'autres imputations.

Les étudiants étrangers viennent majoritairement du Burundi. Les rapports politiques et linguistiques entre le Burundi et la RDC (situation de paix et la langue française en partage) sont les causes cachées qui justifient ce constat. Dans chaque promotion de plus de 15 étudiants, l'ECOCRIM compte au moins 2 Burundais. C'est peu? Bien au contraire... Selon leurs propres témoignages, ces étudiants bénéficient (eux aussi) des fonds de certains projets afin d'effectuer leur déplacement vers Lubumbashi, ainsi que d'un soutien financier, pour leurs études et leur prise en charge, qui couvre toute la période de leur cursus académique.

Le dispositif sera hybride. Il doit être élaboré en suivant le modèle socioconstructiviste. Les avantages de cet apprentissage relèvent de la stimulation de l'assimilation des matières à travers des concepts tels que :

- le travail collaboratif et coopératif;
- le travail à distance aidé par la machine (l'ordinateur);
- le travail issu d'une autoformation.

Les besoins sont regroupés en plusieurs ordres :

- ***Besoins de formation*** : le passage du mode présentiel vers un mode hybride exige de former les enseignants au tutorat, à l'usage des TICE… ainsi que des étudiants (durant leur cursus académique du 1er cycle).
- ***Besoins techniques*** : en plus des ordinateurs et de la connexion Internet, il s'impose également un besoin de doter les salles de cours d'espaces Web à utiliser, de générateurs d'énergie électrique pour que l'accès à la plateforme soit facilité.
- ***Organisationnels*** : il s'agira également de faire un réaménagement des horaires de cours.
- ***Humain*** : recycler et former les nouveaux personnels suivants :
    - Personnel technique : informaticien, informaticien assistant;
    - Personnel administratif : professeur, responsable académique de l'ECOCRIM;
    - Personnel pédagogique : professeur, assistant.

Conclusion

En conclusion, de toutes les données sous analyse sortent du lot des témoignages qui, en parlant de leur refus d'intégrer la « distance » dans leur pratique apprenante (distance dans le temps et dans l'espace), mettent plutôt en garde sur les freins (menaces) qu'une pédagogie à distance ou hybride peut occasionner :

- Avec des connaissances en informatiques remarquables (logiciels de bureau, de messagerie, de navigation sur la toile), un étudiant dit ce qui suit « J'estime que l'étudiant en face de son professeur assimile mieux la matière ».
- « Les débats ou discussions sur un phénomène quelconque se seront pas bien faits », fait remarquer un autre étudiant. Les débats en présentiel peuvent être très « houleux » en effet, mais sans être pertinents. Le mode discussion asynchrone dans un débat lancé dans un forum exige à ce que l'argument à avancer relève d'une réflexion poussée. L'exigence de l'écrit et la possibilité de réviser son argument avant de le « prononcer » par écrit tranche franchement avec une discussion en instantané et en présentiel.

- Un étudiant n'émet aucun avis sur l'opportunité de la mise sur pied d'un dispositif FAD au sein de l'ECOCRIM. « Tout va bien : Les Professeurs enseignent toujours devant nous. Et c'est pas mal ».
- Un enseignant identifie le fait que les spécialistes en criminologie sont assez rares. Ainsi, la crainte serait telle que très peu d'enseignants en situation d'enseignement à distance soient des spécialistes.

D'autres sources de résistance à prévoir :

- Résistance au changement : due en partie à la moyenne d'âge des professeurs à l'UNILU qui est de 50 ans;
- Méthodes de travail non révisées;
- Non-respect de la procédure et de la pédagogie constructiviste;
- Transmission des rétroactions non régulière auprès des acteurs de la FOAD (difficultés d'apprentissage, problèmes de logistique, soucis informatiques...);

Pour que la formation soit un succès, il nous faudrait, à côté des formations ad hoc à dispenser aux acteurs, communiquer autour des plus-values en contexte humain du dispositif FAD :

- ***Motivation et valorisation des élèves dans leur apprentissage*** : L'apprentissage à distance découle du modèle d'apprentissage de type constructiviste qui met l'accent sur l'acquisition des savoirs par découverte. Le rôle de l'apprenant dans son propre apprentissage est ainsi revalorisé. De plus, une FAD fait intervenir des outils que l'apprenant utilise déjà (forum, *chat*, messagerie…), mais qu'il n'a jamais utilisés pour des besoins pédagogiques. La découverte de cette nouvelle manière d'apprendre offre plein d'espoir dans la motivation des élèves.
- ***Échanges accentués entre les élèves et leur professeur*** : L'organisation académique règlemente la dispense des cours, dans le temps et dans l'espace. Les échanges entre les apprenants et ceux entrent eux et l'enseignant s'effectueront essentiellement virtuellement. Les échanges ne seront que plus nombreux et valorisés.
- ***Acquisition de nouvelles compétences*** : La FAD permettra aux enseignants d'acquérir de nouvelles compétences : pédagogiques (une FAD est une expérience pédagogique que beaucoup d'enseignants aimeraient vivre), informatiques (les acteurs d'une FAD bénéficieront d'une formation à l'usage des FAD)…

Références

Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris : UNESCO.

Digneffe, F. et Lufunda, K. (2008). *Criminologie et droits humains en République démocratique du Congo*. Éditions Larcier.

Iluga Mutombo, G., et Chitekulu, S. (2004). *Plan directeur d'informatisation de l'Université de Lubumbashi 2004-2007*. Lubumbashi, Katanga : Éditions PUL.

Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique, Stratégies d'action et pistes de réflexion.* RIFEFF.

Ministère des Postes et Télécommunications. (2007). *Stratégie pour le développement des TIC en RDC*. Kinshasa, RDC.

ROCARE Cameroun MINEDUB – UNESCO. (2009). *Initiation à l'intégration pédagogique des TIC, guide du formateur.* UNESCO.

Penser une formation à distance pour soutenir le développement professionnel des enseignants universitaires

Christelle **LISON**
Denis **BÉDARD**
Marilou **BÉLISLE**
Florian **MEYER**
PEDTICE – Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

Pour préparer les citoyens et les professionnels de demain aux nombreux changements auxquels ils devront faire face tout au long de leur vie, les établissements d'enseignement supérieur se doivent d'offrir un enseignement, et de ce fait, un apprentissage, de qualité. Or, l'une des caractéristiques propres à l'enseignement supérieur est que le corps professoral détient une expertise disciplinaire reconnue sans pour autant posséder une formation en pédagogie. C'est dans cet état d'esprit que l'Université de Sherbrooke propose à ses enseignants un microprogramme en pédagogie de l'enseignement supérieur offert en présentiel et à distance. Nous le présentons dans ce texte en précisant les fondements pédagogiques qui le sous-tendent, l'ingénierie pédagogique mise en place, les choix technologiques retenus et les avenues de recherche qui en découlent.

Introduction

« Balzac disait que les célibataires remplacent les sentiments par des habitudes. De même, les professeurs remplacent les découvertes par des leçons. » (Bachelard, 1938, p. 247) C'est tellement vrai! Même si les recherches et les comptes rendus de pratique amènent à penser que l'apprentissage actif est efficace, il est aisé de se limiter à l'exposé magistral et à la démarche déductive. Pourtant force est de constater que les besoins et les attentes des étudiants en enseignement supérieur ont changé. Ceci fait en sorte que les enseignants universitaires doivent s'adapter.

Pour y parvenir, le Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke leur propose un microprogramme de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur

(MPES). Depuis deux ans, le MPES est offert sous la forme hybride (en présentiel et à distance), tant du point de vue des lieux de formation que de la synchronicité des activités (Potvin, 2011). Pour le construire, l'équipe a choisi de travailler à partir de la méthode d'ingénierie des systèmes d'apprentissage (MISA) mise au point par le LICEF (Paquette, 2002). En nous basant sur les postulats de l'apprentissage actif, nous amenons les enseignants du supérieur à s'ouvrir à d'autres conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage afin qu'ils ne favorisent plus une approche de la simple transmission, mais bien qu'ils mettent en place une approche de la compréhension, de la construction et de l'intégration des savoirs chez les étudiants. Par ailleurs, nous souhaitons les amener à voir l'enseignement comme une pratique en perpétuel développement qui mérite d'être questionnée comme toutes les disciplines scientifiques.

Un état des lieux

Pendant longtemps, ni la pédagogie dans le supérieur ni ses techniques n'ont été considérées comme problématique, mais plutôt comme un allant de soi. D'ailleurs, des croyances, parfois encore ancrées, tendent à considérer qu'un bon chercheur est nécessairement un bon enseignant et qu'il suffit d'enseigner pour apprendre à enseigner (Knight, Tait et Yorke, 2006). Aujourd'hui, il est de plus en plus fréquent de voir les établissements d'enseignement supérieur se questionner sur la qualité des formations qu'ils dispensent.

En effet, l'université est confrontée au défi de renouveler ses programmes de formation pour mieux préparer les citoyens et les professionnels de demain aux nombreux changements auxquels ils devront faire face. Ainsi, la pédagogie universitaire est devenue un sujet d'actualité (Bédard, Viau, Louis, Tardif et St-Pierre, 2005; Tight, 2010), faisant l'objet de plusieurs milliers de contributions (De Ketele, 2010), de nombreux congrès et colloques et même de centres de recherche.

En Occident, la plupart de ces travaux de recherche prennent forme dans un contexte de changement paradigmatique en éducation (Barr et Tagg, 1995). Partant du principe de *learning by doing* de Dewey, le développement du sociocognitivisme et du socioconstructivisme ont amené plusieurs équipes-programmes à vouloir revoir leurs formations afin de mettre l'apprenant au cœur de celles-ci. Par des pédagogies actives, l'étudiant tend à devenir l'acteur-clé de son apprentissage.

Barr et Tagg (1995) décrivent ce changement comme le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Ainsi, il ne s'agit plus tant de favoriser l'accumulation des connaissances disciplinaires, que de les considérer

comme « des ressources, parmi d'autres, à mobiliser d'une façon judicieuse et réfléchie dans divers contextes » (Bédard et al., 2005, p. 2). Ceci fait en sorte que les rôles de l'enseignant évoluent eux aussi. D'une vision de l'enseignement plus centrée sur la transmission de connaissances, celui-ci est alors invité à s'inscrire dans une vision qui conçoit son rôle comme celui d'un facilitateur, d'un médiateur ou encore d'un *coach*. Il passe donc d'une approche de la simple transmission à une approche de la compréhension, de la construction et de l'intégration.

Si, en théorie, cette nouvelle posture peut sembler simple, il n'en est pas de même en pratique (Frenay, Galand et Laloux, 2009; Svinicki et McKeachie, 2013). En effet, pour assumer ces nouveaux rôles et répondre aux défis professionnels, les professeurs doivent non seulement posséder des compétences disciplinaires, mais aussi des compétences didactiques et pédagogiques (Devlin et Samarawickrema, 2010). Le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (CSE) (1990) définit ces deux dernières catégories de compétences de la façon suivante :

> La pédagogie fait appel à une connaissance psychologique et sociologique de ceux qui apprennent, à une compréhension de leurs modes d'apprentissage et de leurs processus mentaux, alors que la didactique fait davantage référence à l'art de communiquer et de transmettre la démarche épistémologique d'une discipline (p. 7).

Demander aux enseignants de changer leurs pratiques et, d'une certaine manière, les rôles qui y sont associés implique un réel virage en matière d'enseignement et d'apprentissage (Lamote et Engels, 2010; Nijhuis, Segers et Gijselaers, 2008; Seezink, Poell et Kirschner, 2009). Comment les amener à endosser ces nouveaux rôles et les préparer à répondre aux attentes des étudiants et aux besoins des programmes?

Au-delà de la difficulté pour certains enseignants de considérer adopter une nouvelle démarche plus centrée sur l'apprentissage que sur l'enseignement, les étudiants sont eux aussi fortement sollicités dans ces nouveaux contextes de formation qui les placent en condition d'étudiants autonomes. Ce faisant, ceux-ci deviennent les responsables de leurs apprentissages et les « constructeurs » de leurs propres connaissances (Schwille et Dembélé, 2007). Mais les enseignants n'ont-ils pas la responsabilité de les amener à participer?

Selon Moldoveanu (2010), la pédagogie universitaire n'est pas encore arrivée à un consensus au sujet du paradigme à adopter, mais se trouve plutôt à l'étape de l'expérimentation. Les travaux menés dans les années 1980 et 1990 en andragogie

pourraient offrir des pistes de réflexion à la pédagogie universitaire puisque les étudiants universitaires sont des adultes en formation et que le parcours d'apprentissage que les programmes universitaires leur proposent devrait, d'une certaine manière, rassembler l'école et la vie. Ceci fait en sorte qu'aujourd'hui, l'enseignement supérieur est confronté à une réelle mutation. C'est dans cette approche de changement que nous avons mis en place le MPES à l'Université de Sherbrooke.

Le microprogramme en pédagogie de l'enseignement supérieur

L'Université de Sherbrooke est reconnue comme un lieu de formation qui valorise la qualité de l'enseignement et la mise en place de nombreuses innovations pédagogiques, tant sur le plan de l'organisation des programmes que sur celui des situations d'apprentissage proposées aux étudiants. Grâce à ce contexte, des professeurs de la Faculté d'éducation, comme d'autres facultés (par exemple, la Faculté de génie ou encore la Faculté de médecine et des sciences de la santé), se sont intéressés à la pédagogie de l'enseignement supérieur. Les différentes initiatives témoignent de façon éloquente de l'intérêt soutenu porté à l'acte d'enseigner, aux résultats des apprentissages chez les étudiants et à l'amélioration constante des pratiques enseignantes en enseignement supérieur. Afin de répondre à ce besoin, les universités québécoises, comme les universités américaines, proposent différentes offres de cours sur l'enseignement et la pédagogie.

Depuis l'année académique 1999-2000, à l'initiative des professeurs Rolland Viau et Denis Bédard, la Faculté d'éducation proposait un cours intitulé *Enseigner en contexte universitaire* aux doctorants de toutes les disciplines. Bien que les participants à ce cours fussent très satisfaits de l'expérience, ils exprimaient le regret de ne pas pouvoir poursuivre plus avant dans cette voie. En effet, une fois les trois crédits (soit 45 heures de cours) réalisés, ils repartaient souvent avec plus de questions que de réponses. Leur seule possibilité était alors de s'inscrire au Diplôme de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. De 30 crédits, ce diplôme, construit au départ plutôt sous la forme d'une démarche individuelle, est orienté vers l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation d'une innovation pédagogique. Considérant son importance et l'implication qui en résulte, nombre d'étudiants ne le terminaient jamais. C'est finalement en quelque sorte pour répondre à l'espace entre un seul cours et un programme de 30 crédits que le professeur Denis Bédard a proposé la création du MPES. Celui-ci a accueilli ses premiers étudiants à l'automne 2009, c'est-à-dire dix ans après le lancement du premier cours en pédagogie de l'enseignement supérieur

à l'Université de Sherbrooke. Dès le départ, le succès de cette formation a été tel qu'il a permis de recruter de nouveaux professeurs.

De neuf crédits, ce microprogramme est destiné à la formation à l'enseignement des professeurs et des chargés de cours dans le supérieur, comme des étudiants au doctorat qui aspirent à une carrière universitaire. Ce programme vise, d'une part, à ce que les personnes développent des connaissances à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement et, d'autre part, des compétences en enseignement supérieur. De plus, le microprogramme permet aux participants de se sensibiliser à la culture professionnelle de la pédagogie universitaire, tout en intégrant une culture de l'enseignement propre à leur discipline.

Concrètement, les compétences cibles du microprogramme sont au nombre de quatre :

- analyser de façon réflexive et critique des pratiques de formation par l'adoption d'une position de praticienne chercheuse ou de praticien chercheur;
- planifier des activités de formation centrées sur les apprentissages que doivent réaliser les apprenantes et apprenants;
- concevoir des outils et des activités de formation propices à l'apprentissage;
- évaluer afin de soutenir et de rendre compte de l'apprentissage des apprenantes et apprenants.

Pour atteindre ces compétences cibles, les participants sont invités à suivre trois cours de trois crédits chacun. Trois de ces neuf crédits sont rattachés à un cours obligatoire (*Enseigner en contexte universitaire*), porte d'entrée dans le MPES. Ce cours sert d'introduction aux différentes problématiques et aux enjeux liés à l'enseignement dans le contexte de l'enseignement supérieur. Les six crédits suivants visent l'approfondissement de l'un ou l'autre aspect abordé lors du premier cours, soit les méthodes pédagogiques actives, l'évaluation, la formation à distance et les nouvelles technologies, l'apprentissage à l'université ou l'innovation en enseignement supérieur. Le microprogramme propose également deux cours « coquilles » qui sont adaptables pour des groupes spécifiques constitués dans un cadre précis.

Des fondements pédagogiques

Le MPES est pensé et développé dans une triple logique : approche-programme, alignement pédagogique et pédagogies actives. La figure 1 illustre ce cadre.

Paradigme de l'apprectissage

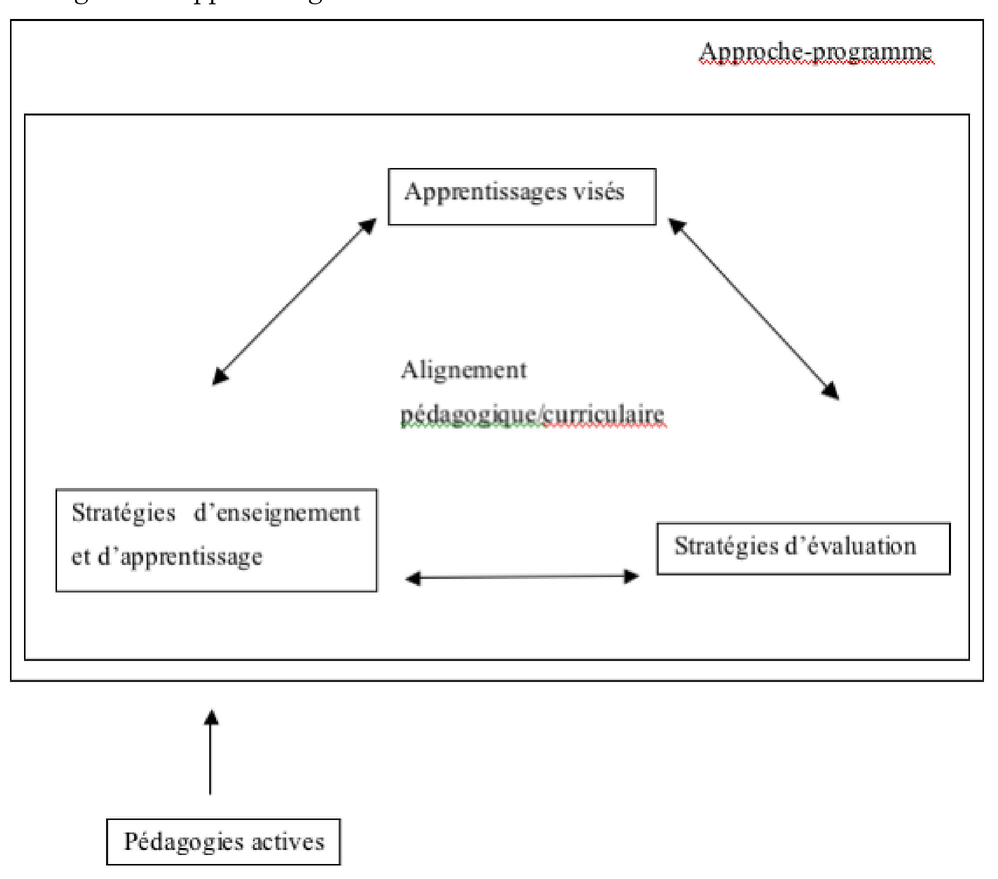


Figure 1. Cadre conceptuel du MPES.

S'inscrivant très clairement dans le paradigme de l'apprentissage actif, le MPES se veut un lieu de développement professionnel et de professionnalisation. Tous les cours seront construits non seulement sur la base des écrits les plus récents qui présentent certaines « pratiques exemplaires » dans le champ de la pédagogie universitaire, mais également sur les travaux de recherche qui témoignent de la posture de praticien-chercheur. C'est donc à partir d'une réflexion nourrie sur ses propres pratiques, mais également sur les moyens qui pourront être mis en place pour les documenter et les améliorer dans le futur que le parcours de formation est construit. La vision indissociable entre enseignement et recherche est présente en filigrane dans tous les cours et les travaux proposés. De plus, nous nous attachons à proposer des travaux authentiques qui permettent aux participants de développer et de mettre en pratique leurs connaissances et leurs compétences, et ce, dans le contexte de leur discipline.

Afin de modéliser les liens entre l'enseignement et la recherche, le microprogramme s'inscrit dans une approche-programme. Bien que ce terme soit utilisé depuis plusieurs années, il reste un concept flou. Pour Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), l'approche-programme peut être vue comme l'antonyme de l'approche-cours parce que, si les gestes d'enseignement des enseignants peuvent être identiques, il s'agit d'une tout autre dynamique. Forcier (1991) décrit l'approche-programme comme :

> une façon d'envisager les activités de formation offertes aux élèves (…) dans une perspective holiste et systémique où tous les intervenants et toutes les intervenantes participent sciemment et de façon concertée à la réalisation d'une œuvre commune, la formation des élèves inscrits dans le programme (p. 23).

Dorais (1990), pour sa part, considère que l'approche-programme renvoie à l'idée qu'il faut assurer « la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans lien » (p. 38). Prégent et al. (2009) soulignent que dans une approche-programme, l'ensemble des cours du programme repose sur un projet de formation où il y a une ligne directrice poursuivie par l'ensemble du corps professoral dans un esprit de collaboration et de collégialité. Nous nous inscrivons pleinement dans cette approche, renforcés par la présence d'une coordonnatrice de programme qui fait le lien entre les différents intervenants et aide les participants dans leur démarche progressive. Le fait que nous soyons en train de développer une échelle descriptive à hauteur programme est également une preuve du fait que chaque cours doit favoriser le développement des quatre compétences cibles.

Ainsi, la formation proposée dans le microprogramme vise à favoriser une réflexion soutenue de la part des participants sur leur pratique enseignante, de même qu'à développer une culture de praticien-chercheur (Bédard et Gérard, sous presse; Lison, 2013). Pour ce faire, les pédagogies actives (Lebrun, 2007; Nilson, 2010; Svinicki et McKeachie, 2013) sont de mise. Avec la version en ligne, il nous a fallu trouver des solutions techniques pour pouvoir continuer à mettre en place ces pédagogies actives. Nous avons réussi à le faire en sensibilisant les participants à l'importance de l'autonomie et de l'assiduité dans cette approche. Par ailleurs, afin de favoriser les activités pédagogiques valorisant la co-construction des savoirs, nous proposons plusieurs séances synchrones, notamment sur Via (outil de télécollaboration), permettant ainsi les échanges entre les participants. En dehors de ces périodes synchrones, les échanges se déroulent dans les différents forums Moodle (plateforme d'apprentissage en ligne) du cours.

Mais cette utilisation des pédagogies actives n'avait pour nous de sens que dans une logique d'alignement pédagogique et curriculaire. D'une part, nous considérons essentiel d'amener les participants à voir l'alignement entre les objectifs visés, les stratégies utilisées et les évaluations proposées à l'intérieur d'un même cours. D'autre part, nous valorisons cette approche dans le cadre du programme lui-même. Ainsi, les cours sont pensés dans une logique programme, cohérente et continue, le cours obligatoire d'entrée dans le MPES servant de socle de référence quant aux connaissances et aux compétences développées. En explicitant l'alignement pédagogique et curriculaire qui sous-tend notre formation, nous amenons les participants à en comprendre la richesse et à mettre en place cette dynamique dans le cadre des programmes et des cours disciplinaires dans lesquels ils interviennent.

Une ingénierie pédagogique

La question de l'ingénierie pédagogique, ou du design pédagogique (*Instructional Design*), a été au cœur de notre réflexion et tout particulièrement lorsque nous avons mis en place le MPES en ligne.

> Par « ingénierie pédagogique » ou « ingénierie de la formation », nous désignons l'ensemble des principes, des procédures et des tâches qui permettent de définir le contenu d'une formation au moyen d'une identification structurelle des connaissances et des compétences visées, de réaliser une scénarisation pédagogique des activités d'un cours définissant le contexte d'utilisation et la structure des matériels d'apprentissage et, enfin, de définir les infrastructures, les ressources et les services nécessaires à la diffusion des cours et au maintien de leur qualité. (Paquette, 2002, p. 7)

Afin de construire adéquatement l'offre de formation en ligne du MPES, une recherche dans la littérature pour connaître les différents modèles d'ingénierie pédagogique a été réalisée (Ko et Rossen, 2010). La méthode d'ingénierie des systèmes d'apprentissage (MISA) mise au point par le LICEF a été retenue. Cette méthode présente en effet plusieurs avantages considérables pour nous. Développée en français, elle offre une occasion de réfléchir à l'ingénierie d'un programme de formation ou d'un cours en entrant par différentes portes complémentaires et cohérentes avec nos fondements pédagogiques et nos choix technologiques. Ainsi, la méthode MISA propose de réfléchir en plusieurs phases itératives à quatre modèles distincts : le modèle de connaissances, qui correspond à la définition des cibles d'apprentissage d'un programme ou d'un cours; le modèle pédagogique, qui correspond à la définition des activités et des stratégies pédagogiques; le modèle médiatique, qui correspond à la définition des outils numériques pouvant être exploités dans le cadre de ce programme ou de cette formation; et enfin le modèle de diffusion, qui correspond à la définition des modalités de mise à disposition des apprenants de l'ensemble des ressources et activités du programme ou du cours. Bien sûr, ces quatre modèles sont intimement reliés mutuellement influents. La mise en relation de ces quatre modèles génère la définition d'évènements d'apprentissage riches. Une synthèse de cette méthode est présentée par la Figure 2.

Phase 1 Définition du projet de formation			**Phase 2 Analyse préliminaire**	**Phase 3 Architecture du système**	**Phase 4 Devis des matériels et des téléservices**	**Phase 5 Réalisation et validation**	**Phase 6 Plan de diffusion**
– Profil organisationnel – Objectifs du projet de formation – Publics cibles – Contexte actuel – Ressources existantes	DEVIS	**Modèle de connaissances**	– Décrire le modèle de connaissances et le tableau des compétences	– Compléter le modèle de connaissances et le tableau de compétences	– Décrire les sous-modèles associés aux instruments et aux objets matériels		– Décrire la gestion des connaissances
		Modèle pédagogique	– Décrire le réseau des événements d'apprentissage	– Compléter le réseau des événements d'apprentissage – Décrire les scénarios pédagogiques	– Définir les propriétés des instruments et objets matériels		– Décrire la gestion des apprenants et des facilitateurs
		Modèle médiatique	– Orienter le modèle des matériels	– Décrire l'infrastructure technologique – Définir les orientations médiatiques	– Décrire les modèles des matériels et les outils et moyens de communication – Définir les services et les milieux de formation	– Réaliser le matériel pédagogique – Registre des changements	– Décrire la gestion du SA, des matériels et des ressources
		Modèle de diffusion	– Orienter le modèle de diffusion – Faire l'analyse préliminaire des coûts-bénéfices-impacts	– Définir les orientations de diffusion	– Décrire le modèle de diffusion, l'infrastructure organisationnelle et technologique	– Établir le plan des essais et des tests – Définir le registre des changements	– Décrire la gestion de la qualité

Figure 2. Phases et axes de MISA. (Henri, 2001, p. 136)

À la suite d'un travail détaillé selon les quatre modèles proposés de la MISA, nous avons décidé de travailler sur le premier cours du programme, soit *Enseigner en contexte universitaire*. Ainsi, nous avons créé un réseau des évènements d'apprentissage (RÉA). Ce premier exercice a servi de base pour le développement des RÉA des autres cours du MPES. Ce travail nous a permis, en tant qu'équipe-programme, de nous assurer de l'alignement curriculaire de la formation mise en place. Par contre, rapidement à la suite du premier cours donné en ligne, nous avons constaté le côté chronophage des activités prévues. Nous avons donc retravaillé nos RÉA afin de revoir notre gestion du temps et d'aider les participants à mieux s'organiser. Cet aspect est cohérent avec l'importance que nous accordons au développement de l'autonomie et de l'assiduité dont il a été question précédemment. Plus rapidement que dans un cours en présentiel, les étudiants réalisent qu'ils doivent apprendre rapidement à s'organiser et développer des stratégies d'apprentissage efficientes et efficaces. Nous pensons que discuter de ces éléments avec les participants les amène à en avoir conscience et donc à les transférer potentiellement dans leur propre pratique d'enseignement.

Des choix technologiques

Lorsqu'il a été décidé de mettre le MPES en ligne, il était souhaité de maintenir les fondements pédagogiques qui le sous-tendaient. Pour ce faire, une recherche dans la littérature a permis d'identifier des modèles sur lesquels se baser. Partant entre autres des écrits de Basque (2005), différentes options ont été considérées afin de déterminer ce qu'il était possible de faire dans notre environnement institutionnel. C'est ainsi qu'il a été décidé d'utiliser principalement deux plateformes, soit Via et Moodle. Bien évidemment, nous utilisons un nombre d'outils technologiques complémentaires comme Skype, les outils Google, Dropbox, les bibliothèques électroniques, ou encore divers logiciels de type CmapTools. Notons par contre qu'il nous faut nous plier à certaines contraintes dans l'utilisation des outils, essentiellement des contraintes institutionnelles en matière d'accès, de sécurité, de coût ou de multiplicité.

Mais des outils en ligne, nous en utilisons dans tous les cours, quel que soit leur degré d'hybridation (lieu de formation et synchronicité des activités). Celui-ci peut fluctuer selon le cours, le groupe, la période, etc. La Figure 3, adaptée de Potvin (2011), est très parlante à ce sujet.

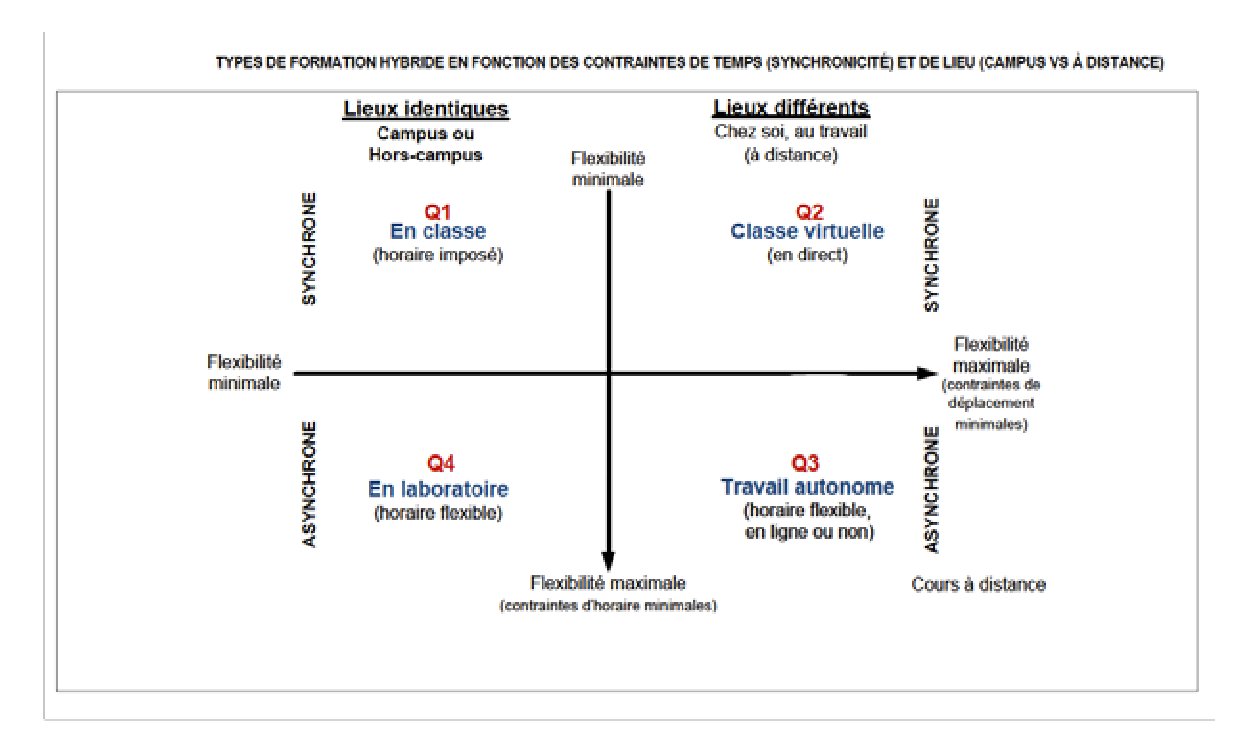


Figure 3. Types de formation hybride, schéma adapté de Potvin (2011, p. 3).

Par ailleurs, étant donné la relation entre les émotions et les aspects cognitifs, dans le cadre de la formation à distance, nous sommes très attentifs à la dimension affective (Dumont, 2007) afin que les participants ne se sentent pas isolés et s'engagent, et ce, malgré la distance. Les forums et les rencontres fréquentes avec Via, en collectif, mais également en individuel, sont aidants à ce niveau-là. Par contre, ceci fait en sorte que les rôles de l'enseignant se diversifient : soutien technique, soutien motivationnel et social, soutien organisationnel, soutien pédagogique, évaluation, soutien méthodologique, soutien métacognitif, etc.

Conclusion

En proposant une formation des enseignants universitaires en ligne, nous avons été amenés à proposer des activités pédagogiques différentes en revisitant les fondements pédagogiques que nous considérions comme incontournables pour offrir une formation de qualité. Nous sommes convaincus que la formation peut

être un vecteur efficace pour le développement professionnel des enseignants universitaires. Dans ce cadre, nous sommes persuadés que la formation à distance, avec des temps synchrones et asynchrones, constitue une avenue pertinente pour les établissements d'enseignement supérieur. Dans les mois et les années à venir, nous allons amorcer des projets de recherche nous permettant de connaître plus finement les répercussions de notre formation. Mais les commentaires des participants au MPES nous amènent d'ores et déjà à penser qu'elle répond à leurs besoins et à leurs attentes, leur permettant à tout le moins de faire évoluer leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage.

Références

Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique. Paris : Vrin.

Barr, R. B. et Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, *27*(6), 13-25.

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *2*(1). Repéré à www.profetic.org/revue.

Bédard, D. et Gérard, L. (sous presse). La professionnalisation du métier d'enseignant-chercheur : apprendre à devenir un « praticien-chercheur ». Dans L. Gérard et P. Buznic (dir.), *L'apprentissage informel du métier d'enseignant : problématiques émergentes en sciences de l'éducation*. Caen : Presses universitaires de Caen.

Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J. et St-Pierre, L. (2005). Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes… Dans *Actes du 22e colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Genève, Suisse, 12-14 septembre*.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE. (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, *172*, 5-13.

Devlin, M. et Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, *29*(2), 111-124.

Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme. *Pédagogie collégiale*, *4*(1), 37-41.

Dumont, C. (2007). Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs. Dans J.-C. Manderscheid et C. Jeunesse (dir.), *L'enseignement en ligne : À l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi? Comment?* (p. 58-90). Bruxelles : De Boeck.

Forcier, P. (1991). « Évaluation » dites-vous? Non, « assessment ». *Pédagogie collégiale*, *4*(3), 36-39.

Frenay, M., Galand, B. et Laloux, A. (2009). L'approche par problèmes et par projets dans la formation des ingénieurs à l'UCL : une formation professionnalisante. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 163-179). Bruxelles : De Boeck.

Henri, F. (2001). Des cours sur le web à l'université. Dans T. Karsenti (dir.), *Les TIC… au cœur des pédagogies universitaires* (p. 117-143). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Knight, P., Tait, J. et Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, *31*(3), 319-339.

Ko, S. S. et Rossen, S. (2010). *Teaching online: A practical guide*. New York : Routledge.

Lamote, C. et Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 3-18.

Lebrun, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation? Bruxelles : De Boeck.

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, *2*(1), 15-27.

Moldoveanu, M. (2010). *L'applicabilité et la valeur formatrice de l'approche expérientielle dans l'enseignement universitaire.* Actes du 26e colloque l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Rabat, Maroc, 17-21 mai.

Nijhuis, J., Segers, M. et Gijselaers, W. (2008). The extent of variability of learning strategies and students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, *18*, 121-134.

Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its Best. A Research-Based Resource for College Instructors*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : Pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Potvin, C. (2011). *Aux frontières de la formation à distance : Réflexions pour une appellation mieux contrôlée.* Repéré à http://distances.teluq.ca/wp-content/uploads/2011/07/Frontieres_CPotvin.pdf.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme.* Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Schwille, J. et Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques.* Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

Seezink, A., Poell, R. et Kirschner, P. (2009). Teachers' individual action theories about competence based education: The value of the cognitive apprenticeship model. *Journal of Vocational Education and Training*, *61*(2), 203-215.

Svinicki, M. et McKeachie, W. J. (2013). Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers (14th Edition). Boston, MA : Houghton Mifflin.

Tight, M. (2010). Ten years of Studies in Higher Education. *Studies in Higher Education*, *35*(1), 1-9.

Les échanges numériques dans la direction de mémoires à distance : compensation ou levier de transformation?

Jean-Yves **BODERGAT**
Université de Caen Basse-Normandie (France)

Résumé

Comment organiser l'accompagnement à distance de mémoires d'ingénierie de la formation, à l'adresse de professionnels de la formation francophones d'Asie du Sud-Est évoluant dans un contexte à forte mutation? Comment les potentialités offertes par les échanges numériques peuvent-elles être exploitées pour former à la démarche de recherche? Des entretiens semi-directifs avec neuf enseignants-chercheurs impliqués dans cette formation ont été conduits. L'analyse thématique recense les obstacles liés à la distance spatiale et culturelle et identifie des variations dans les procédures et la façon de concevoir et d'agencer l'accompagnement.

Introduction

Si l'introduction de la distance dans l'enseignement universitaire suscite en France des recherches sur ses modalités pédagogiques, comme le montre Annoot (2013), la direction des mémoires à distance est encore peu étudiée et n'a pas fait l'objet d'une réflexion collective, chaque directeur de mémoire ou chaque équipe mettant au point des dispositifs selon ses conceptions de la formation. C'est dans ce contexte qu'une équipe d'enseignants-chercheurs de France a monté en Asie du Sud-Est, avec des partenaires régionaux, un master professionnel d'ingénierie de la formation, à l'adresse de francophones, d'universitaires, de directeurs d'organisation, de responsables de formation. Quelle relation pédagogique les enseignants-chercheurs établissent-ils dans une direction de mémoire principalement à distance? La réflexion provoquée par l'éloignement, pour mettre au point des dispositifs compensatoires, a-t-elle fait apparaître d'autres dimensions de la distance qui s'avèreraient constitutives de leur travail et a-t-elle modifié leur activité générale?

Le virtuel dans ses deux sens : comment en exploiter les potentialités?

L'organisation du master évoqué ci-dessus comporte cinq semaines en présentiel : elles confrontent notamment les étudiants aux concepts mobilisables pour leur mémoire et les initient à la méthodologie de la recherche. Cependant elles n'assurent pas l'élaboration du mémoire qui requiert un suivi à distance, ce qui génère des échanges numériques.

Le potentiel des outils numériques et celui des attentes des apprentis-chercheurs

On recourt d'abord à ces échanges par nécessité et non pour exploiter toutes les potentialités qu'ils offrent. Or celles-ci sont indéniables : outre la souplesse dans l'envoi de documents, les interlocuteurs, s'ils souhaitent échanger, peuvent se rendre disponibles à tout moment sans avoir à se déplacer, comme le montre Ferone (2011) pour un suivi d'étudiants en stage, au point qu'il envisage le défi de créer « une présence à distance » (p. 80). Ces instruments et dispositifs numériques se présentent ainsi comme des accélérateurs potentiels de l'échange et laissent entrevoir de véritables opportunités de formation.

Dans le master que nous évoquons, différents facteurs conjuguent les sens technologique et philosophique du mot virtuel. D'un côté, une plateforme numérique accueille les cours, les contributions et les traces des activités en présentiel. D'un autre côté, cette formation répond à une forte demande des formés, qui évoluent dans un contexte sud-asiatique en mutation requérant de leur part une transformation de leurs pratiques, pour enrayer le déclin de l'enseignement du français, soumis à la prédominance de l'anglais mais aussi de plus en plus confronté à la concurrence des autres langues régionales (chinois, japonais...). Ces professionnels comptent alors sur le mémoire pour mieux comprendre leur situation de travail et s'approprier de nouvelles démarches. Il y a donc bien un virtuel, entendu au sens de Deleuze (1968), comme ce qui est « en puissance » et cherche à s'actualiser. Seulement, comme le remarque le philosophe, le virtuel ne s'actualise pas de lui-même. Ainsi l'écart récurrent, souligné par Ferone, « entre les possibilités de présence et le niveau effectif de cette présence » (2011, p. 81), compromet l'aboutissement de la démarche de recherche. Les étudiants de ce master y sont exposés. En raison du contenu de leurs études antérieures (licence de français langue étrangère), la plupart n'ont pas été initiés aux sciences humaines et à la recherche et leurs responsabilités professionnelles restreignent leur disponibilité. Ils doivent de plus écrire dans une langue étrangère. Pour Deleuze, seuls les agencements qui mettent en synergie les différents éléments appartenant à des ordres hétérogènes (ici les étudiants, les

outils,…) permettent « l'actualisation du potentiel » (1968, p. 317) propre à chacun. Quel mode de relation de travail avec l'étudiant constituerait alors un agencement assurant l'exploitation judicieuse des outils et la prise en compte des attentes et des potentialités des étudiants?

Quel agencement entre les trois modalités de direction de mémoire?

La direction de mémoire comporte plusieurs fonctions toutes nécessaires qui appellent des modalités de suivi différentes. Nous en distinguons trois : l'accompagnement proprement dit, le guidage et la guidance (Bodergat, 2012). Ce suivi peut-il être de l'ordre de l'accompagnement, qui, s'il est entendu au sens *maïeutique*, n'est identifiable que « lorsque la dynamique de transformations en jeu dans un projet requiert une relation intersubjective avec une personne garante de la validité du processus » (Bodergat, 2013, p. 145)? Défini ainsi, avec ses trois dimensions – une demande de la part de l'accompagné engagé dans un projet, une relation personnalisée, des ressources propres à l'accompagnant – l'accompagnement soulève deux questions. Comment installer, dans un dispositif qui est essentiellement à distance, cette relation intersubjective qui suppose une mise en confiance réciproque et des interactions régulières? Et comment le conjuguer avec le « guidage », d'ordre *prescriptif*, qui se rapporte au *contenu* du sujet traité et indique les lectures à effectuer et les méthodes à mettre en œuvre, et avec la « guidance », d'ordre *normatif*, relative à la *forme* de l'objet à produire (non négociable et donc non réglé *a priori* sur la demande de l'étudiant) et aux échéances intermédiaires à respecter, et cela quel que soit le thème traité?

Des entretiens semi-directifs avec neuf enseignants-chercheurs impliqués depuis dix ans dans ce master d'ingénierie de la formation ont fait l'objet d'une analyse thématique portant sur les obstacles liés à la distance spatiale et culturelle, sur le rôle du face à face, sur les procédures mises au point et sur les modifications de l'activité générale de l'enseignant-chercheur. Chaque interviewé est désigné aléatoirement par une initiale.

Les difficultés générées par la distance

Des obstacles pour les recherches à diriger

Un premier obstacle tient au fait que les critiques, destinées à faire progresser, risquent d'être perçues « *comme une invalidation du travail* » *(J.)* : faute d'informations de l'ordre de « *l'infra langagier* » (*D.*) que permet le dialogue et qui conduisent à

ajuster ses remarques en fonction des réactions perceptibles de son interlocuteur, il est difficile de savoir comment elles vont être reçues. Une autre source d'embarras tient à l'absence prolongée de manifestation de la part de l'étudiant. Même si à distance, comme le remarque *H.*, on souhaite relancer le retardataire, « *on craint les injonctions* », alors qu'en présentiel, on peut « *convoquer la personne et lui expliquer vraiment en mettant les poings sur la table* ». *P.* souligne le risque chez les enseignants-chercheurs, « *qui sont à 10 000 kilomètres* », d'être « *happés* » par les urgences des tâches sur place et de différer les réponses aux demandes des étudiants. En outre, selon *D.*, la distance culturelle restreint les modes de recueil des données qui rend difficile l'observation des pratiques, les professionnels refusant de s'exposer au regard d'autrui, par crainte de perdre la face. Le présentiel apparaît ainsi nécessaire.

Apports et limites du face à face

L'apport du face à face, qui ressort avec le plus de force dans les entretiens, serait d'ordre éthique. La présence et l'expression de l'autre en face de soi suscitent un sentiment de responsabilité, comme le remarque *W.* : « *Le fait de l'avoir vue [la personne] favorise beaucoup parce que là tu as une personne concrète quoi! Donc tu sais qu'il faut que tu l'aides, c'est toi son directeur donc je trouve que ça responsabilise beaucoup* ».

L'échange permet de cerner ce que cherche vraiment l'étudiant. Ainsi *C.* croyait que deux étudiantes du même établissement avaient la même préoccupation. Il s'est rendu compte que leur problème était nettement différencié : « *Là de voir mes deux étudiantes, j'ai bien saisi leur problème. Sans l'échange en direct, c'était absolument infaisable* ». Le dialogue fait naître des idées et des références. C'est pourquoi *I.* privilégie l'oral.

Enfin, *D.* comme *F.* estiment que « *le déclic* », qui permet à l'étudiant de savoir comment chercher, se produit quand le directeur de mémoire travaille avec lui sur les outils d'enquête et qu'ils élaborent ensemble des questions pertinentes en fonction de la problématique.

Pourtant le face à face ne suffit pas : pour *J.* et *L.*, la rencontre suppose pour être efficace un écrit préalable, dont le directeur a pu prendre connaissance auparavant. Un obstacle se présente quand les conceptions de l'étudiant sont très ancrées. Ainsi *I.* constate qu'une étudiante s'est fixée sur la prescription des bonnes pratiques de sorte que son mémoire « *est resté très très militant, c'est pas ce qu'on attend d'un mémoire de recherche* ».

Le face à face n'étant ni fréquent ni nécessairement décisif, les directeurs de mémoire ont mis au point des procédures pour garantir les interactions et inscrire la relation dans la durée.

Un protocole commun mais des variations dans les procédures initiales

Les directeurs de mémoire ont mis au point un protocole commun : un envoi est demandé pour chaque phase du mémoire (un chapitre) et un échange s'instaure à partir du texte. Néanmoins, ils adoptent trois attitudes différenciées dès le début du travail avec l'étudiant.

Certains (*D.*, *W.*, *F.*) prescrivent des articles à lire : « *Voici ce qu'il faut lire* » (*D.*). Ce « guidage sobre » requiert souvent un gros travail en amont, comme l'indique *W.* (« *alors là, j'ai fait un gros travail* »), pour chercher les articles, les sélectionner, les lire ou les relire et pour en apprécier l'utilité pour l'étudiant. *F.* parle ainsi de « *négociation d'ordi à ordi* ». *C.*, quant à lui, sélectionne des passages d'articles : il oriente la lecture vers les passages qui peuvent servir à l'étudiant, tout en s'abstenant de faire des commentaires car, dit-il, il risque de « *trop prendre la main* » et d'interférer entre les textes et l'étudiant. Une troisième attitude, adoptée par la majorité (*H.*, *I.*, *J.*, *P.*, *L.*), complète l'envoi des articles par des explications. Cette différenciation met en jeu le rapport entre accompagnement, guidage et guidance.

Un rapport divergent à l'accompagnement

Un accord sur l'intérêt de la démarche d'accompagnement

Tous les directeurs expriment leur intérêt à l'idée d'accompagner tout étudiant qui « *se met en marche* » et à cette condition, tous déclarent s'impliquer dans la relation, mobiliser leurs propres ressources et chercher avec l'étudiant. Ainsi, *F.* conçoit son rôle sous le signe de l'accompagnement, dont l'intentionnalité est de permettre à l'étudiant « *d'aller au bout de ce qu'il veut faire* ». La divergence ne porte pas sur le principe de l'accompagnement : elle réside dans le fait *d'insister on non au départ* sur les autres modalités de direction de mémoire. Cette différence de posture se retrouve dans la distinction opérée par Quintin entre « deux modalités d'interventions selon qu'elles se déclenchent à l'initiative du tuteur (proactive) ou en réponse à une demande d'un étudiant (réactive) » (2008, para. 1).

La modalité proactive

Elle se manifeste par une formalisation initiale du travail conséquente. Les interviewés qui procèdent ainsi mettent en place « *un cadre structurant* » (*J.*), en fixant des échéances strictes pour l'envoi de productions intermédiaires et en instituant des échanges réguliers. Ils *contractualisent* le travail en commun. Ils s'estiment confortés dans leur « guidance » car ils constatent, comme le précise *L.*, que les étudiants « *se mettent au travail plus vite* », « *écrivent plus* ». Lorsque la communication asynchrone ne fonctionne plus, certains réinjectent du synchrone avec Skype, ce qui est une façon d'introduire du quasi-présentiel comme solution.

La modalité réactive

Les partisans d'un guidage initialement sobre insistent d'emblée sur la dimension de l'accompagnement, appelant l'étudiant à l'autonomie maximale dès le début. Ils voient d'abord quel type de travail l'étudiant est prêt à engager, soit un « *travail honnête* » soit un « *travail de recherche authentique* » (*D.*). Ils réagissent différemment selon leur appréciation de l'authenticité du questionnement de l'étudiant et de la qualité de ses écrits : est-il prêt, comme se questionne *D.*, à « *une vraie recherche pour de vrais enjeux* »? Ils rejettent un guidage marqué, comme le déclare *W.* : « *Je ne suis pas une directrice qui tient la main* » et elle refuse de « *faire le pélican* ». Elle ne corrigera pas par exemple l'écrit de l'étudiant et veillera à ne pas répondre immédiatement à ses questions car « *il faut lui laisser à l'étudiant le temps de réfléchir puisqu'en posant des questions à autrui, on se les pose en fait à soi et la réponse, on va peut-être l'avoir en réfléchissant* ». Elle privilégie donc l'accompagnement pour favoriser la mise en mouvement de l'autre, en réduisant la part de guidage qui peut menacer selon elle la conquête et l'expression de l'autonomie.

Ces deux attitudes différenciées semblent bien relever de logiques propres car elles se retrouvent dans l'appréciation inégale du rôle des sessions en présentiel pour l'avancée du mémoire : les « proactifs » les présentent plutôt comme complémentaires alors que les « réactifs » mettent en avant leur caractère décisif.

L'autre forme du présentiel : les sessions

Les « réactifs » soulignent davantage la dynamique des sessions sur place, en raison des échanges soutenus, des travaux de groupe, de la mobilisation des concepts suscitant la réflexion sur les situations professionnelles. Les étudiants « *osent bouger intellectuellement et se mettre en question* », observe *D.* Ce sont ces échanges, pour lui

plus décisifs que ceux qui s'établissent entre le directeur et l'étudiant, qui permettent d'aller au-delà d'« *un travail honnête* » en déclenchant un véritable questionnement. Dans le même sens, *W.* estime que c'est la rencontre entre le sujet de l'étudiant et les concepts travaillés lors des sessions qui provoque le « *déclic* » et fait que, selon l'expression de *F.*, l'étudiant « *est sur les rails* ».

Néanmoins, au-delà de ces appréciations divergentes, tous s'accordent avec *P.* sur le constat que « *la figure de l'enseignant universitaire traditionnel, c'est plutôt révolu, au moins pour le master professionnel* ». En effet, cette expérience a généré de la récursivité organisationnelle (Morin, 1990) par la modification substantielle de l'activité en présentiel.

Une forme de récursivité organisationnelle

Les enseignants-chercheurs français constatent l'efficacité des procédures mises au point pour surmonter les obstacles de la distance. Ainsi ce que *J.* qualifie de « *cadrage structurant* », permet, selon *L.*, « *un ajustement plus fin et plus puissant* ». Ils ont réinvesti cette manière de faire en France, en exigeant l'envoi régulier de productions intermédiaires avant l'entretien pour travailler directement sur le texte lors de la rencontre. De même, *H.*, constatant que des termes n'étaient pas bien maîtrisés dans les travaux en distanciel, est devenue beaucoup plus attentive aux mêmes difficultés en présentiel. Désormais, elle fournit systématiquement des définitions et veille à leur maîtrise. Elle estime avoir modifié ses pratiques pédagogiques, en prenant conscience, chez ses étudiants en présentiel, d'une distance, bien plus grande qu'elle ne se le représentait, à la recherche comme à ses propres recommandations.

Conclusion

La distance, par la prise en compte de ses obstacles et la recherche de ressources pour les surmonter, a généré une dynamique, qui sans effacer les variations entre les acteurs, en est venue à transformer l'activité professionnelle des enseignants-chercheurs impliqués. L'analyse d'une distance initiale à la démarche de recherche, redoublée d'une distance géographique, linguistique et culturelle, a conduit à mettre au point des procédures pour garantir les interactions et à concevoir des dispositifs de coordination des tâches. Ces évolutions ont eu un double effet non prévu à l'origine. D'abord, elles ont fait émerger des conceptions différentes; à ce titre, la distance fait fonction de révélateur. En effet, notre enquête a fait ressortir des agencements singuliers entre l'accompagnement proprement dit et les modalités de guidage et de guidance. Ensuite, les ajustements opérés ne se sont pas cantonnés au traitement de

la distance : celle-ci, en obligeant à formaliser ses pratiques, a conduit à interroger la direction de mémoire en présentiel et à importer les procédures mises au point. C'est l'activité même de l'enseignant-chercheur qui s'en trouve transformée.

Références

Annoot, E. (2013). Changements institutionnels à l'université et médiation par les technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans E. Annoot et J. C. Bertin, (dir.). *L'homme@distance : Innovation et développement–regards croisés* (p. 157-169). Paris, France : CNRS Éditions.

Bodergat, J. Y. (2012). Quels dispositifs pour passer du guidage à l'accompagnement dans la direction de mémoires à distance? Dans T. Karsenti, R. P. Garry, A. Benziane, B. B. Ngoy-Fiama et F. Baudot, *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance* (p. 51-63). Montréal, Canada : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs et Agence universitaire de la Francophonie.

Bodergat, J. Y. (2013). La controverse sur le statut de l'élève : ses enjeux pour les élèves en difficulté. Dans A. Vergnioux (dir.). *Grandes controverses en éducation* (p. 143-170). Berne, Suisse : Peter Lang.

Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition.* Paris, France : PUF.

Ferone, G. (2011). Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres. La présence du formateur. *Recherche et formation, 68-2011*, 79-94.

Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris, France : Fayard.

Quintin, J. J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat, *Revue STICEF, Vol. 15, 2008*. Repéré à http://sticef.org

La formation à distance des enseignants du primaire en sciences : une nécessité!

Abdeljalil **MÉTIOUI**, Ph. D.
Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé

Dans la présente recherche, nous présentons un résumé des travaux sur la formation en sciences des enseignants des écoles primaires et nous verrons que leur formation est déficiente. Ensuite, nous esquissons une synthèse des recherches qui développent des environnements didactiques pour aider les enseignants à mettre la main à la pâte, en vue d'acquérir les rudiments de la démarche expérimentale. Finalement, nous illustrons la structure générale d'un livre numérique portant sur l'expérimentation relative aux fonctionnements de circuits électriques simples, suivie de quelques commentaires d'étudiants en formation qui l'ont expérimenté dans le cadre d'un cours portant sur la didactique des sciences.

Introduction

Selon l'OCDE (2005), si l'on veut que les jeunes développent un intérêt pour les disciplines scientifiques, on doit entre autres repenser la manière dont on enseigne les sciences, ce qui nous amène indéniablement à soulever la question de la formation des enseignants. Dans le cas particulier des enseignants du primaire, on souligne qu'elle est inadéquate et que la majorité n'est pas à l'aise avec cette discipline. Dans le cas du Québec, une étude publiée récemment par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2013) dresse un constat d'échec relativement à la formation des futurs enseignants du primaire en sciences.

Pour corriger cette situation, de plus en plus de chercheurs développent des stratégies reliées à l'enseignement et à l'apprentissage des sciences au primaire. La présente recherche s'inscrit dans cette lignée et ainsi nous allons dans un premier temps présenter un aperçu des travaux portant sur la conception d'expérimentations pour les enseignants du primaire. Ensuite, nous allons illustrer des environnements didactiques numérisés que nous avons bâtis en vue d'aider les enseignants à acquérir les notions de base qui sous-tendent le fonctionnement de circuits électriques simples.

Travaux portant sur la conception d'expérimentations pour les enseignants du primaire

Selon les constats de l'OCDE, il est urgent de développer des programmes de formation pour eux puisqu'ils occupent une place centrale auprès des jeunes, à un âge où ils se posent une multitude de questions au sujet des phénomènes naturels et construits avec lesquels ils sont quotidiennement en interaction.

Pour pallier ces difficultés, plusieurs pays comme la France, l'Italie, la Finlande et le Québec proposent des activités d'expérimentation destinées aux enseignants pour les aider à acquérir les rudiments de la démarche expérimentale en mettant la main à la pâte. Par exemple, les chercheurs finlandais Häkkinen et Lundell (2012) notent que la majorité des enseignants est consciente des lacunes au niveau de leurs formations en sciences, plus particulièrement en chimie et en physique. Cela les empêche de proposer à leurs élèves des expériences simples favorisant l'acquisition des notions de base reliées à ces champs.

De même, le site La main à la pâte (2008), adapté au programme du ministère de l'Éducation nationale en France, propose aux enseignants et à leurs élèves des expériences à réaliser ainsi qu'une documentation scientifique, didactique et pédagogique importante. C'est une référence dans le domaine et plusieurs pays s'en inspirent pour développer des programmes de formation pour leurs enseignants. Dans cette optique, les chercheurs Carpignano et Cerrato (2012) développent des programmes de formation pour l'enseignement des sciences expérimentales destinés aux enseignants italiens.

Conception d'environnements didactiques numérisés

Pourquoi des environnements numérisés? Nous avons souligné dans l'introduction que la formation des enseignants en sciences est déficiente. Ajoutons à cela des problèmes reliés au manque de ressources pour la formation continue des enseignants et le manque de temps pour qu'ils s'approprient eux-mêmes une telle formation. Dans cette perspective, le développement d'un modèle de formation à distance serait beaucoup plus avantageux que celui qu'on pourrait dispenser dans le cadre de la formation présentielle (Métioui et Trudel, 2009). Les raisons qui justifient ce choix sont d'ordres économiques et didactiques. Relativement à ce dernier point, un tel enseignement permettrait à chaque enseignant d'apprendre à partir de ses connaissances sur le sujet à l'étude, ce qui est difficile, pour ne pas dire impossible, dans un enseignement présentiel. Ce modèle de formation sera explicité dans le

cas des circuits électriques où nous verrons qu'il est effectivement possible d'offrir une telle formation en recourant à la fois aux technologies de l'information et de la communication qui sont de plus en plus développées et accessibles. Dans ce modèle, l'expérimentation en situation réelle occupera une place de premier plan et par conséquent, il ne s'agit pas d'expérimentations virtuelles.

Pour aider les enseignants en formation et en exercice à acquérir les notions de base qui sous-tendent le fonctionnement de circuits électriques simples, nous avons développé un livre numérique (Métioui et Samson, 2013) leur proposant des expériences à réaliser. Notons que l'étude des circuits électriques simples figure dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006). Ainsi, ils sont invités à mettre la main à la pâte tout en acquérant les rudiments de la démarche expérimentale. Nous avons retenu six étapes pour sa conception illustrées dans la Figure 1 (évaluation des conceptions initiales, expérimentation, synthèse des observations, notions scientifiques, évaluation des savoirs et suggestion d'expériences). Ci-après, nous allons préciser les objectifs poursuivis pour chacune de ces six étapes.

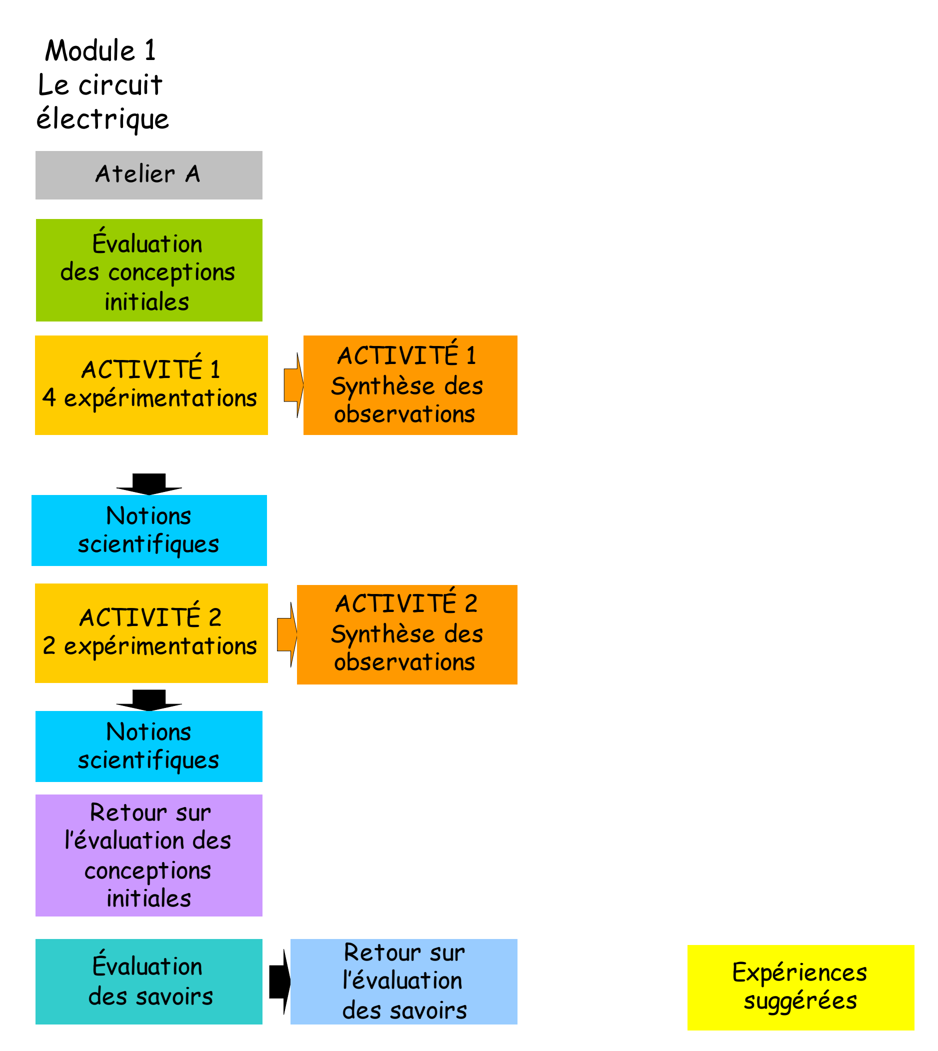


Figure 1. Structure générale du livre numérique – Circuit électrique (Métioui et Samson, 2013).

Étape 1 : Évaluation des conceptions initiales

Dans cette étape, l'enseignant est invité à répondre par écrit à dix questions (dans un encadré à l'écran), au mieux de ses connaissances, sans consulter de document numérique et ses réponses seront enregistrées par le système. Cette étape importante

sert à lui permettre de faire un état de ses connaissances antérieures et aussi d'avoir une idée des activités qui lui seront présentées. Il lui est recommandé de ne pas consulter la section qui donne les réponses, afin qu'il puisse par lui-même en corriger certaines, une fois qu'il aura complété toutes les expérimentations, ainsi que l'étude des notions scientifiques qui lui seront présentées.

Étapes 2 et 3 : Expérimentation et notions scientifiques

Pour réaliser l'étape de l'expérimentation, l'enseignant devra se procurer le matériel qui lui est proposé. Cette partie est divisée en plusieurs activités et chacune contient un certain nombre d'expérimentations à réaliser. Après chaque expérimentation, le système présentera à l'enseignant une synthèse des observations qui en découlent. Cette phase est importante, car elle lui permettra de comparer ses propres observations et, dans le cas où elles ne s'avèreraient pas identiques à celles indiquées, l'enseignant devra reprendre son expérimentation. Une fois toutes les expérimentations terminées, le système lui présentera une synthèse des notions scientifiques indispensables à l'interprétation des observations. L'étude de ces notions fait appel à plusieurs supports reliés aux technologies de l'information et de la communication et l'enseignant sera amené à consulter directement des sites préalablement choisis pour avoir un complément d'information. Aussi, lorsque cela est possible, il pourra avoir accès à des logiciels de simulation, mais cela nécessite bien entendu un lien Internet. La Figure 2 synthétise les quatre expérimentations de l'activité 1 portant sur le branchement d'une pile, de deux fils électriques et d'une ampoule ainsi que les notions scientifiques qui sont présentées selon une perspective historique (Lequin, Métioui et Samson, 2013).

EXPÉRIMENTATION

Expérimentation 1 : Branchement d'une ampoule, d'une pile et de deux fils électriques

Expérimentation 2 : Branchement d'une ampoule, d'une pile et d'un fil électrique

Expérimentation 3 : Branchement d'une pile (boîtier), d'un interrupteur, d'une ampoule et de fils électriques

Expérimentation 4 : Branchement d'une pile (boîtier), d'un interrupteur, d'un moteur, d'une hélice et de fils électriques

NOTIONS SCIENTIFIQUES

Représentation schématique des éléments de circuits électroniques – Circuit fermé – Circuit ouvert – Interrupteur – Sens du courant – Moteur électrique – Lampe incandescente ou lampe électrique à filament [lampe incandescente de l'anglais Joseph W. Swan (1828-1914) et celle de l'américain Thomas A. Edison (1847-1931)]

Figure 2. Activité 1 – Soyons branchés!

Étape 4 : Corrigé du questionnaire/Conceptions initiales

Il est recommandé à l'enseignant, avant de consulter le corrigé du questionnaire sur les conceptions initiales, de vérifier à nouveau ses réponses pour apporter des changements à la suite des expériences réalisées, ainsi que des notions scientifiques qui lui ont été présentées. Lorsqu'il prendra connaissance du corrigé, le système affichera au-dessous de chaque question un encadré dans lequel il retrouvera sa réponse et ainsi, il pourra comparer les deux.

Étapes 5 et 6 : Évaluation des savoirs/Corrigé du questionnaire

Contrairement au questionnaire sur les conceptions initiales (Étape 1), les questions formulées cette fois-ci se rapportent aux notions étudiées aux étapes 2 et 3 et par conséquent, l'enseignant devra se référer à ce qu'il a appris pour justifier ses réponses.

Étape 7 : Suggestion d'expériences

Dans cette section, l'enseignant trouvera des idées d'expériences qu'il pourrait reproduire avec ses élèves. Un certain nombre d'expériences proposées rend compte des fausses conceptions d'élèves âgées de 8 à 12 ans répertoriées dans la revue de la littérature internationale.

Conclusion

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la problématique de la formation des enseignants du primaire en sciences, comme indiqué dans l'introduction. Pour que les enseignants puissent initier leurs élèves à acquérir les notions de base en sciences, ils doivent mettre la main à la pâte pour acquérir ces notions. Le livre numérique que nous avons conçu leur propose justement plusieurs expérimentations à réaliser et qu'ils pourront par la suite adapter pour leurs élèves. Pour connaître l'impact de notre livre sur la formation des enseignants, nous l'avons expérimenté avec une centaine d'étudiants en formation des maîtres pour le primaire, dans le cadre d'un cours portant sur la didactique des sciences. Pour cela, nous leur avons donné le matériel pour qu'ils puissent réaliser les expériences, ils devaient suivre la démarche proposée dans le livre et à la fin, nous leur avons demandé d'en faire une analyse critique. Quelques commentaires qui témoignent de leur intérêt pour ce type de développement sont présentés dans la Figure 3.

« J'ai bien aimé travailler avec le manuel numérique. J'ai apprécié le fait qu'à la suite des expérimentations, on pouvait consulter la synthèse des observations. En effet, cela nous a permis de consolider les notions apprises au cours des expérimentations tout de suite après avoir vécu celles-ci. »

« [...] Les textes sur les notions scientifiques m'ont permis de faire beaucoup de liens entre mes observations lors de l'expérimentation et mes connaissances. Puisque ces textes étaient plutôt courts et bien vulgarisés, j'ai bien compris les notions. De plus, le fait d'avoir expérimenté avant de lire les notions scientifiques m'a permis de mieux comprendre. Effectivement, je pense que la manipulation est un bon moyen d'apprendre et les apprentissages faits sont plus signifiants ainsi. »

« [...] le document de synthèse des observations complète l'expérimentation en expliquant les phénomènes se produisant, tout en incluant les termes appropriés à utiliser, ce qui est très intéressant pour les enseignants. Il permet de faire le point sur ce qui a été expérimenté, et personnellement, j'utiliserais ce compte rendu afin d'éclairer mes élèves. Je serais donc en confiance concernant les explications apportées au groupe. »

« [...] lorsqu'on lit les notions scientifiques dans le livre numérique, on comprend certaines choses. Je constate que si je n'avais pas fait le laboratoire, j'aurais été complètement perdue en lisant, car ce sont quand même des notions abstraites et difficiles. Même en faisant le laboratoire, j'avais du mal à comprendre les notions sur les ions, mais en regardant les vidéos (avec les Français), ces dernières réussissent à mettre des images où c'est difficile, ces vidéos m'ont permis de mieux saisir. Je constate l'importance de mettre des images sur de telles notions, surtout avec des enfants. »

Figure 3. Point de vue des étudiants.

Références

Carpignano, R. et Cerrato, G. (2012). Science teaching in the primary school: A comparison between "good practices" carried out in Italy and in France. Dans *11th European Conference on Research in Chemical Education (ECRICE), 15 au 20 juillet, Abstract Book : T1.S2.OC1* (p. 33).

Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2013). *L'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire*. Gouvernement du Québec. ISBN : 978-2-550-68201-1 (version PDF).

Häkkinen, P. et Lundell, J. (2012). Motivating classroom teachers into hands on science experiments in primary school science education. Dans *11th European Conference on Research in Chemical Education (ECRICE), 15 au 20 juillet*, *Abstract Book : PS2.PO136* (p. 496).

Lequin, Y.-C., Métioui, A. et Samson, G. (2013). Quel apport de l'histoire à l'enseignement et à l'apprentissage des sciences?. Dans A. Métioui, G. Samson et Y.-C. Lequin (dir.), *De l'histoire pour enseigner les sciences* (p. 13-26). Université de technologie de Belford-Montbéliard.

Métioui, A. et Samson, G. (2013). *L'apprentissage des sciences et des technologies par l'expérimentation. Le circuit électrique*. Livre numérique. Québec : Presses de l'Université du Québec. ISBN : 978-2-7605-3925-9.

Métioui, A. et Trudel, L. (2009). La formation à distance des enseignants du primaire en sciences : Électrostatique, Électrocinétique et Circuits électriques. *Revue permanente en ligne des utilisateurs des technologies de l'information et de la communication*. ISDM n° 39.

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

OCDE. (2005). *Declining Student Enrolment in Science and Technology: Is it real? What are the causes? What can be done?* Amsterdam : Amsterdam Koepelkerk Convention Centre.

Analyse du parcours des formateurs des cadres d'alphabétisation au Niger lors de leur processus d'adoption des TIC

Modibo **COULIBALY**
École normale supérieure de l'Université Abdou Moumouni, Niger

Thierry **KARSENTI**
Université de Montréal, Canada

Résumé

L'article peint un modèle théorique qui décrit le processus que traversent les formateurs des cadres d'alphabétisation lorsqu'ils évoluent d'une adoption faible à une adoption élevée des technologies de l'information et de la communication (TIC). En effet, l'étude critique de deux modèles existants (Hall et Hord, 1987; Raby, 2005) a mené à l'élaboration d'un modèle en quatre stades (sensibilisation ou stades de non-utilisation et d'orientation, utilisation personnelle ou formation initiale, utilisation professionnelle ou stades des automatismes, utilisation pédagogique ou stades d'indépendance ou d'intégration) se subdivisant eux-mêmes parfois en plusieurs étapes. Ainsi ce nouveau modèle tient compte de l'importance de l'utilisation personnelle et professionnelle dans le cheminement d'un formateur vers l'utilisation pédagogique des TIC. La validation du modèle a mis en évidence l'interdépendance et le soutien qui s'opèrent entre les différents stades d'utilisation des TIC par le formateur. De plus, le nouveau modèle illustre la non-linéarité du processus d'intégration des TIC, c'est-à-dire l'interchangeabilité et la superposition possibles entre les différents stades. Cette étude présente, en conclusion, l'apport aux niveaux pratique et scientifique de ce nouveau modèle du processus d'adoption des TIC par les formateurs.

Introduction

Aussitôt son indépendance acquise en 1960, le Niger a entrepris de réformer son secteur éducatif pour éradiquer l'analphabétisme qui constitue un véritable frein au développement. À cet égard, la tenue des États généraux de l'éducation a abouti en 1991 à l'élaboration d'une charte de l'éducation. Il a fallu attendre à 1998 pour

disposer d'un texte politique d'orientation avec l'adoption et la promulgation de la Loi 98 de l'orientation du système éducatif nigérien (LOSEN). Cette loi a permis à la fois de combler le vide juridique caractérisant le fonctionnement du système éducatif depuis l'indépendance et stabiliser les axes principaux d'orientation politique du système. En outre, un Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) a été mis au point, s'intégrant ainsi à la Stratégie de réduction de la pauvreté (SRP) en adéquation avec les Objectifs de développement pour le Millénaire (OMD), notamment en ce qui concerne la scolarisation universelle à l'horizon 2015 [Centre de formation des cadres de l'alphabétisation (CFCA), 2008]. Et en mai 2012, une lettre de politique éducative nationale est venue consolider les acquis du PDDE, en particulier l'amélioration de l'accès et de la couverture au cycle de base 1. Dans la LOSEN, le Niger dispose de quatre types d'éducation : éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle et éducation spécialisée. Par rapport à ces quatre types d'éducation, la présente étude portant sur la formation des cadres de l'alphabétisation s'inscrit dans le domaine de l'éducation non formelle. Ainsi, l'alphabétisation et l'éducation non formelle sont présentées à travers la situation du personnel-cadre. Le service d'alphabétisation a été créé, au Niger, en 1963 avec un personnel de formation trop peu qualifié. Cette situation a amené en 1977 à la création d'un CFCA pour répondre à la forte demande en ressources humaines qualifiées. Malgré cela, la pénurie en personnel de formation et le caractère peu professionnalisant de la formation singularisent la situation actuelle de l'alphabétisation. En effet, 72,34 % des formateurs du CFCA soulignent qu'ils ne bénéficient pas de formation continue après leur recrutement par le service d'alphabétisation. Le taux d'alphabétisation de 28,7 % en 2012 place le Niger parmi les derniers pays en Afrique en matière d'éducation.

En 2012, le CFCA devient l'Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle (IFAENF). L'IFAENF, ayant une vocation professionnelle, assure la formation des personnels d'encadrement de 47 inspections départementales et communales. Deux niveaux s'observent en matière de formation des formateurs : la formation initiale et la formation continue. Le personnel de l'IFAENF est composé de formateurs-fonctionnaires, d'appelés du service civique national (ASCN) et de volontaires de l'éducation (VE). En 2010, les enseignants contractuels (n = 41 973) représentent 79 % du corps enseignant. Ce faisant, la formation des instituteurs à l'IFAENF est assurée par des formateurs qui n'ont reçu aucune formation professionnelle initiale et ont appris « sur le tas » avec les conséquences bonnes ou mauvaises, faute d'une formation pédagogique préalable. Par ailleurs, 95 % des formateurs de l'IFAENF pensent que leur institution est en mesure de remplir

sa mission de formation initiale des formateurs de formateurs. Néanmoins, ces formateurs considèrent qu'on ne renforce pas leurs capacités. Le même sentiment est partagé par les cadres centraux et ceux des services déconcentrés de la direction générale de l'éducation non formelle (MEBA/DGENF, 2006).

De ce qui précède, il apparait que les formateurs de l'IFAENF ne reçoivent ni une formation professionnelle initiale en pédagogie ni une formation continue susceptible de leur permettre de mener à bien leur mission. Dans ces conditions, il serait préférable pour le système éducatif nigérien de trouver des moyens de renforcer à la fois le nombre et les compétences du personnel de formation. Et pour atteindre ce double objectif, il faudra impérativement recourir à des méthodes innovantes de formation des formateurs. Ces stratégies restent vides de sens sans formateurs compétents. Ainsi, elles s'appuieront vraisemblablement sur un virage technologique favorisant le développement de compétences de haut niveau chez les formateurs puisque « les technologies actuelles… constituent un facteur de nouveauté, tant par rapport à l'organisation du processus d'enseignement/apprentissage que par rapport aux modèles et aux approches pédagogiques qu'elles inspirent » (Peraya, 2010, p. 41). En effet, le développement des TIC a favorisé les innovations pédagogiques en classe et le recours à la formation à distance. Pendant que le Niger a besoin de former des milliers de nouveaux formateurs, l'éducation à distance peut simplifier à la fois la formation initiale et la formation continue des formateurs. Au Niger, les TIC peuvent ainsi être utilisées dans la formation professionnelle pour améliorer sa qualité. Les TIC peuvent également améliorer la qualité de la formation par de nouveaux modes de formation qui sont plus coopératifs et plus collaboratifs que les modes traditionnels (Coulibaly, 2010). Aussi est-il bon de préconiser l'intégration des TIC dans la formation, car cette intégration favoriserait la mise en place de pratiques de formation mieux adaptées aux besoins éducatifs des apprenants.

Cependant, la formation des formateurs en vue d'une utilisation des TIC dans les activités de classe est inexistante au Niger (Coulibaly, Karsenti, Gervais et Lepage, 2010). Majoritairement, les formateurs de l'IFAENF n'ont pas reçu en pédagogie de formation professionnelle initiale. La formation n'a pas évolué, elle se fait toujours de façon traditionnelle. Les propositions d'actualisation du programme de formation ne sont toujours pas mises en pratique (CFCA, 2008). La faible qualité de cette formation affecte la prestation de service des cadres sur le terrain. Les contenus des programmes d'alphabétisation et de la formation des adultes ne répondent plus aux besoins du marché du travail, ce qui hypothèque davantage la performance du système d'alphabétisation. En effet, le nombre de centres ouverts est en baisse d'année en année. Il en est de même pour les apprenants (inscrits et alphabétisés)

(Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, 2008). Si ce rythme se maintient, l'objectif de l'OMD assigné à l'éducation non formelle de réduire de 50 % l'analphabétisme d'ici à 2015 ne sera pas atteint. En raison de l'impact potentiel de la formation des formateurs en intégration des TIC sur l'amélioration de la qualité de la formation à l'IFAENF, il apparait opportun de travailler sur le niveau d'utilisation de ces technologies dans le contexte embryonnaire de la formation des cadres de l'alphabétisation en bureautique et utilisation d'Internet (Coulibaly et Galy Kadir, 2013). Le présent article va donc s'appuyer sur une question spécifique de recherche : quel est le cheminement parcouru par les formateurs de l'IFAENF pendant leur processus d'adoption des TIC? Cette question amène à la formulation de l'objectif de recherche suivant : décrire et analyser le cheminement parcouru par les formateurs lors de leur processus d'adoption des TIC.

Cadre théorique

Le concept d'innovation en éducation

En éducation, l'innovation permet de comprendre ou de soutenir des apprentissages plus complexes. Dans cette perspective, pour Peraya (2009), l'innovation apporte une plus-value à une situation existante. Donc, elle a une certaine valeur ajoutée par rapport à l'existant. À cet égard, l'innovation a un coût organisationnel, professionnel, financier et symbolique. L'innovation ne se limite pas seulement au matériel et à la technique, elle revêt également un aspect symbolique qui influe sur la position sociale de l'individu. Dans le domaine de la formation, l'innovation se présente sous forme de services. Cela fait qu'on parle d'innovation service. Celle-ci ne s'appuie pas uniquement sur un volet technique et organisationnel : elle est aussi déterminée par un volet cognitif et social.

Ce faisant, l'adoption de l'innovation est délicate : elle est compliquée et inconfortable. En effet, elle constitue une position d'inconfort pour l'enseignant, même si, par ailleurs, elle peut être une aventure formidable pour ce dernier. La littérature relative à l'innovation oppose très souvent celle-ci à la réforme et à l'énovation. Ainsi, la réforme est présentée comme quelque chose de très institutionnel, un processus descendant allant des autorités de tutelle vers le terrain. La réforme se fonde sur une obligation de résultat au terme d'une planification. Donc, la réforme est sanctionnée par une évaluation. L'innovation est, pour sa part, plus locale. Elle se rapporte à un processus lié au contexte et aux besoins des acteurs. Cependant, à la différence de la réforme, l'innovation demande moins de planification, ce qui

fait qu'on ne connaît pas toujours ses résultats. D'ailleurs, il n'y a pas d'obligation de résultat (Peraya, 2009). À côté de cette définition de l'innovation, est proposé le concept d'énovation désignant un mécanisme interne de surgissement de quelque chose à l'intérieur d'un milieu. En résumé, l'innovation est rattachée tantôt à la réforme parce qu'elle demande un certain règlement, un peu de planification et tantôt à l'énovation, car elle est indissociable du terrain, du contexte, des besoins locaux et du rôle de l'acteur.

De ce fait, le projet d'intégration pédagogique des TIC dans la formation des cadres d'alphabétisation au Niger est innovant en ce sens qu'il se présente non seulement comme un processus récent peu connu, mais aussi comme une volonté tendant à améliorer la qualité de l'éducation en faisant évoluer les pratiques éducatives. Pour réussir l'implantation des TIC à l'IFAENF, il serait souhaitable de porter une attention particulière à l'enseignement, à l'utilisation et à l'utilité de ces technologies. Cela ne devient possible que par une appropriation des technologies qui permet leur utilisation à des fins pédagogiques.

L'implantation pédagogique des TIC

L'intégration pédagogique des TIC est un processus de transformation des pratiques enseignantes en vue d'améliorer l'apprentissage. Coulibaly et al. (2010) en s'inspirant des modèles de Hall et Hord (1987) et de Raby (2005) ont développé un modèle sur le processus d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Niger. Ainsi, ce modèle s'est intéressé tant aux préoccupations et aux actions des enseignants de lycée relativement à l'intégration des TIC (Hall et Hord, 1987) qu'à la description et à l'analyse du chemin parcouru par les enseignants (Raby, 2005) ayant atteint un stade élevé d'adoption des TIC. Et compte tenu de l'état embryonnaire de l'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Niger, Coulibaly et al. (2010) se sont appuyés essentiellement sur les stades d'adoption, passage obligé des enseignants pendant l'intégration des TIC à leur enseignement et non sur les stades du processus d'appropriation. En effet, l'adoption désigne une utilisation du nouvel outil avec conservation des anciennes méthodes, alors que l'appropriation requiert une utilisation quotidienne du nouvel outil. C'est pourquoi Coulibaly et al. (2010) soulignent que dans le contexte d'adoption où l'utilisation pédagogique des TIC est embryonnaire, il est difficile que le cheminement des enseignants atteigne les sous-stades avancés.

La Figure 1 comprend quatre stades. Au bas de la typologie se trouve le stade de la sensibilisation correspondant aux stades de la non-utilisation et d'orientation de Hall et de Hord (1987). Puis vient le stade d'utilisation personnelle ou de formation initiale. Le stade hiérarchique suivant correspond à l'utilisation professionnelle ou aux automatismes. Enfin suit l'utilisation pédagogique qui correspond aux stades d'indépendance ou d'intégration de Hall et de Hord. Ainsi, chaque stade comporte un ou plusieurs sous-stades. Le stade de la sensibilisation ne comprend qu'un seul sous-stade : le contact indirect. En revanche, les stades de l'utilisation personnelle et professionnelle se divisent en deux sous-stades : la motivation et la familiarisation. Le stade de l'utilisation pédagogique se divise également en deux sous-stades : l'exploration et l'exploration-adoption. Et enfin dans la troisième et dernière colonne de la figure, on trouve cinq des sept stades de la préoccupation de la typologie de Hall et Hord (1987).

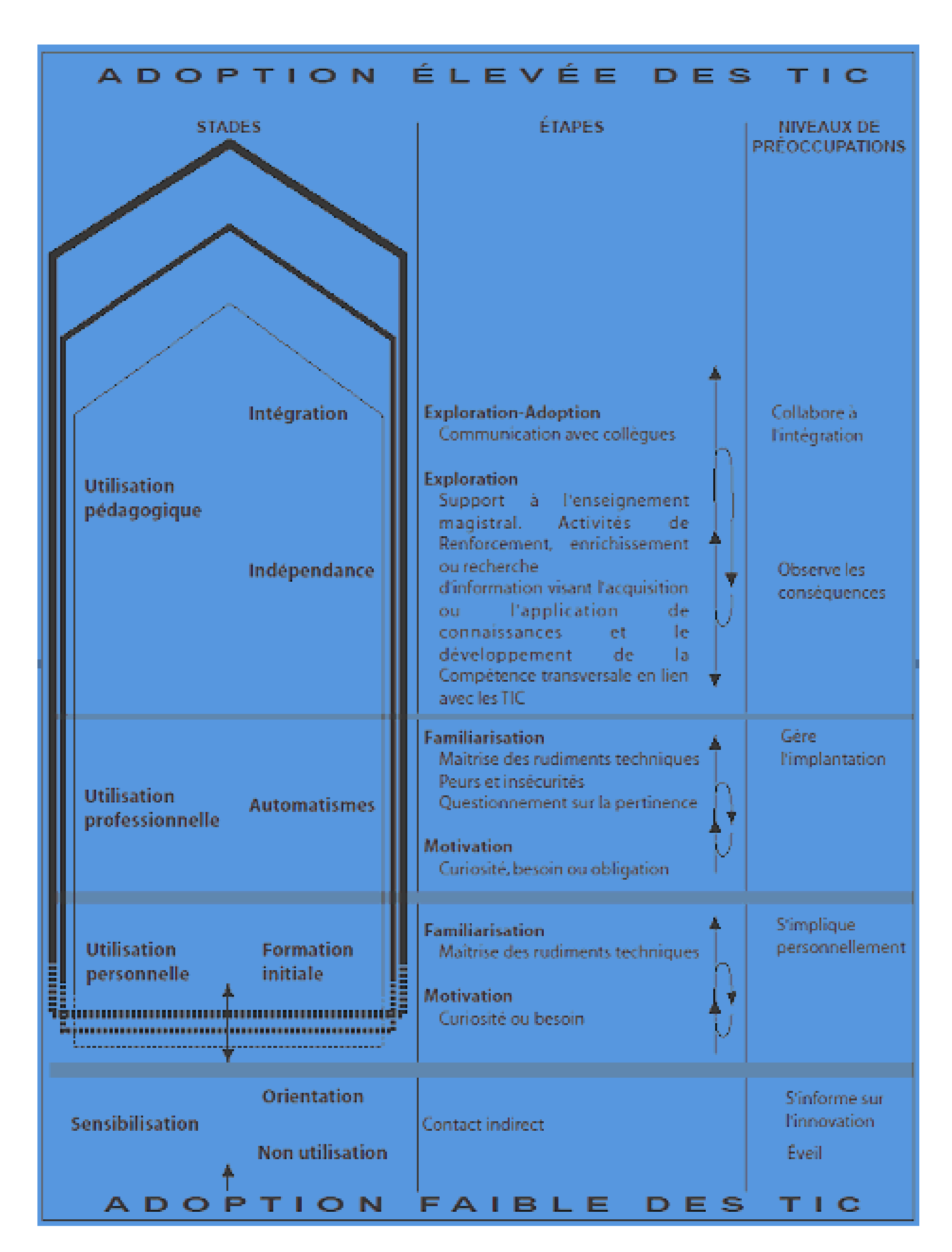


Figure 1. Modèle du processus d'intégration des TIC dans l'enseignement au Niger

[Modèle de Coulibaly et al. (2010)].

L'objectif de recherche porte, en l'occurrence, sur la description et l'analyse du chemin parcouru par les formateurs de l'IFAENF ayant atteint un stade élevé d'adoption des TIC. Ce faisant, seul le parcours d'utilisation des TIC des formateurs de l'IFAENF est apprécié selon quatre stades : sensibilisation, utilisation personnelle, utilisation professionnelle et utilisation pédagogique. Les niveaux de difficulté ne sont pas analysés dans la présente étude.

Méthodologie

Les participants

L'enquête a touché l'ensemble des formateurs de l'IFAENF du Niger impliqué dans l'étude relative au processus d'adoption des TIC. Ce centre compte 20 formateurs, dont 17 hommes et 3 femmes. Les tranches d'âges représentées sont celles des 30 à 40 ans et des 41 à 51 ans avec respectivement chacune 10 formateurs.

La grille d'entrevue

L'objet de la recherche étant l'étude et l'interprétation des éléments formels à travers le discours structuré sur le cheminement TIC des formateurs de l'IFAENF, une grille d'entrevues individuelles inspirée des questions formulées dans la thèse de Coulibaly (2009) a été rédigée. Les entrevues se sont déroulées sur le mode direct : face à face. Les propos des participants ont été recueillis par un enregistreur numérique. La durée moyenne des entrevues est de 10 minutes. Les entrevues semi-dirigées individuelles auprès des formateurs de l'IFAENF ont été conduites du 31 mars au 6 avril 2013.

Traitement et analyse des données qualitatives

Les données recueillies à l'aide de la grille d'entrevues individuelles ont été traitées par l'analyse de contenu selon la procédure par « boîte » soit une analyse catégorielle. Le système de catégorisation ici résulte de la classification analogique et progressive des éléments. Autrement dit, une grille de départ (traitant des aspects suivants : cheminement par rapport aux TIC; rôle, avantage et influence des TIC; perception du formateur) est prévue. Cette dernière s'est vue renforcer par des catégories au fur et à mesure que les réponses aux questions sont connues. Après la retranscription, sept catégories caractérisent le cheminement par rapport aux TIC :

Catégorie 1. Contextes de contact avec les TIC.

Catégorie 2. Premier souvenir de contact avec les TIC.

Catégorie 3. Déroulement du développement des habiletés à utiliser les TIC.

Catégorie 4. Évènements importants par rapport à l'intégration des TIC en classe.

Catégorie 5. Origine des sources d'influence par rapport aux TIC.

Catégorie 6. Difficultés dans le cheminement par rapport aux TIC.

Catégorie 7. Manières de surmonter les difficultés dans le cheminement par rapport aux TIC.

Le matériel récolté pendant les entretiens a été réparti au sein de ces sept catégories relatives au cheminement parcouru par les formateurs lors de leur processus d'adoption des TIC. Ces catégories ont ensuite fait l'objet de deux types d'analyses : une analyse inter-catégorielle (permettant de constater que les sujets s'expriment davantage sur telle catégorie que sur telle autre) d'une part, et une analyse comparative intra-catégorielle (consistant en l'interprétation de ce qui est dit au sein de chaque catégorie) d'autre part (Albarello, 2007). Bien qu'elle comporte des limites en matière de généralisation, cette analyse a permis de décrire le cheminement des formateurs pendant l'intégration des TIC à leur formation.

Le recours au modèle de Coulibaly et al. (2010) va permettre de mettre l'accent sur les stades peignant l'évolution d'un formateur dans son utilisation pédagogique des TIC. Ainsi, ont été déterminés les niveaux d'adoption des TIC par les formateurs de l'IFAENF et le cheminement qui les a menés à atteindre ces niveaux. Voici, par exemple, les quatre catégories ayant caractérisé les stades peignant l'évolution d'un formateur dans son utilisation pédagogique des TIC :

Catégorie 1. Sensibilisation.

Catégorie 2. Utilisation personnelle.

Catégorie 3. Utilisation professionnelle.

Catégorie 4. Utilisation pédagogique.

Toutes les entrevues ont été transcrites et codifiées à partir du cadre théorique retenu avec le logiciel QDA Miner, version 4.1.3.

Résultats

L'objet de l'étude étant l'adoption des TIC par les formateurs de l'IFAENF, l'analyse est conduite en décrivant le cheminement parcouru par ces formateurs pendant leur processus d'adoption de ces technologies.

Cheminement parcouru par les formateurs lors de leur processus d'adoption des TIC

Contextes de contact avec les TIC

Selon les contextes de contact avec les TIC, 8/20 des formateurs disent être entrés en contact avec les TIC lors d'une formation et 7/20, lors de leurs activités professionnelles (consultation des informations en ligne au terme d'un atelier ou communication par courriel avec les collègues pour préparer un atelier). Par contre, 4/20 d'entre eux ignorent les contextes de contact avec les TIC. Un seul (1/20) évoque l'édition des manuels en langues nationales (gestion informatisée de l'imprimerie) avec édition alpha comme porte d'entrée dans les TIC. Ce faisant, la sensibilisation (Figure 2) ou l'utilisation professionnelle (Figure 3) semblent occuper une place de choix dans les réponses des participants.

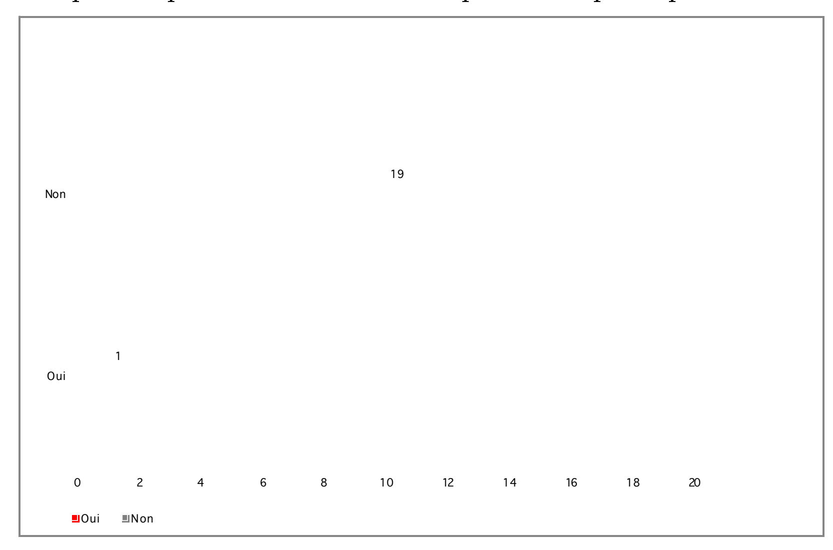


Figure 2. Le stade de la sensibilisation aux TIC.

Premier souvenir de contact avec les TIC

Sur les 20 formateurs interrogés sur leur premier souvenir de contact avec les TIC, 7/20 du personnel admet avoir un contact direct avec les TIC à travers une utilisation professionnelle. Ainsi, 4/20 des participants affirment créer une liste de classe avec un tableur et 3/20, préparer leurs cours en recourant aux TIC (traitement de texte et Internet) (Figure 3).

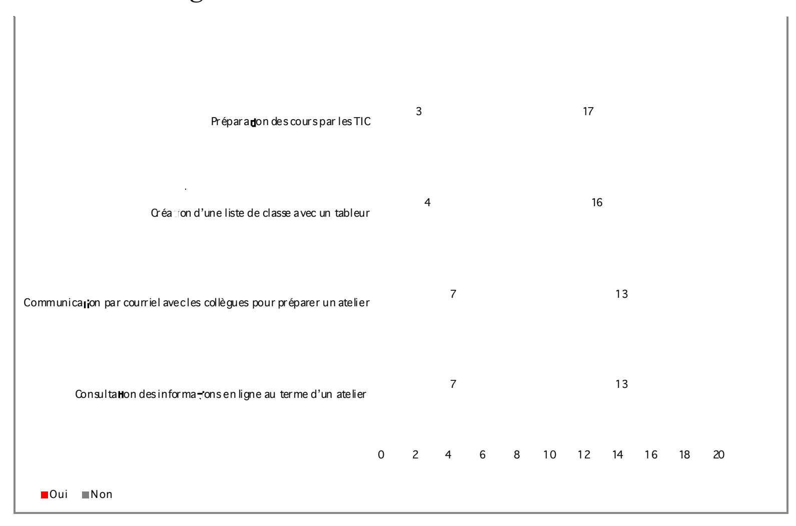


Figure 3. Le stade de l'utilisation professionnelle.

Déroulement du développement des habiletés à utiliser les TIC.

Quant au développement de l'habileté à utiliser les TIC, 7/20 des participants prétendent qu'ils se perfectionnent par la formation, 6/20 par l'autoformation (voir Figure 4).

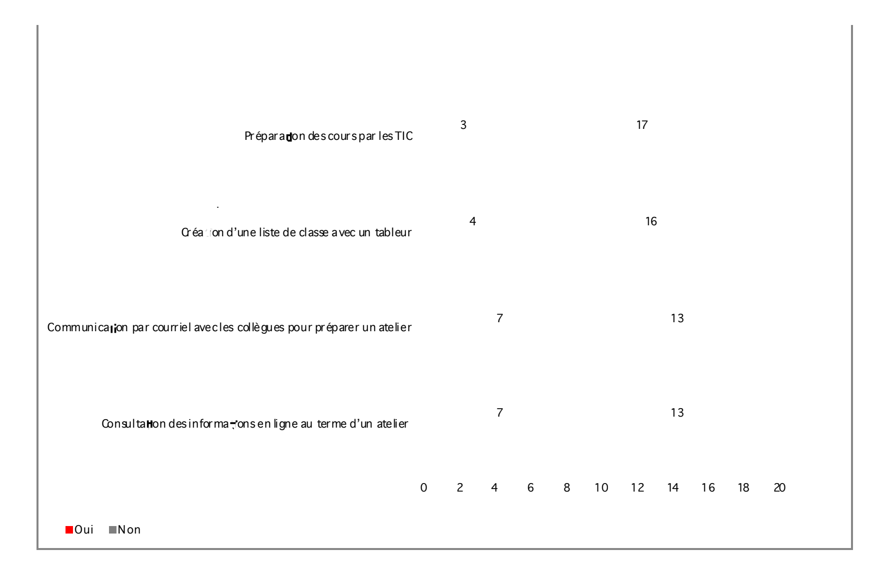


Figure 4. Les facteurs de développement de l'habileté à utiliser les TIC.

Évènements importants face à l'intégration des TIC en classe

Il semble que les formateurs aient vécu, dans leur parcours, une passion par rapport aux TIC. Cette passion les a profondément touchés et les a motivés à poursuivre leur cheminement TIC malgré les embuches. Selon les réponses recueillies, les évènements les plus importants pour les participants relativement à l'intégration des TIC en classe sont de deux types. En effet, peu de sujets (5/20) estiment que l'accès à Internet pour prendre des informations en vue d'appréhender une notion ou de préparer un cours leur a permis de comprendre comment ils pouvaient intégrer les TIC à leur pratique pédagogique. Et très peu (1/20) d'entre eux sont plutôt fascinés par le gain de temps. Ces évènements semblent avoir agi comme catalyseurs pour les motiver à poursuivre leur cheminement TIC.

Origine des sources d'influence par rapport aux TIC

En ce qui concerne le point de départ d'influence relativement aux TIC, 11/20 indiquent avoir recours à un collègue formateur contre très peu (1/20) déclarant recourir à un proche.

Difficultés dans le cheminement face aux TIC

4/20 des personnes consultées rapportent avoir rencontré des difficultés d'utilisation, alors que 10/20 se plaignent de manque de matériel, et très peu (2/20) d'impréparation en formation initiale ou de problèmes d'accès et (1/20) de problème de maintenance. Donc, ces cinq facteurs sont cités pour justifier le frein à l'intégration pédagogique des TIC.

Manières de surmonter les difficultés dans le cheminement face aux TIC

Peu de participants (3/20) signalent la possession d'un ordinateur à la maison ou le soutien technique d'un ami (4/20) pour venir à bout des difficultés rencontrées par rapport à l'utilisation de l'ordinateur; tandis que très peu évoquent un besoin de formation en TIC (1/20), la connexion à la maison, le recours aux cybercafés (2/20).

Discussion

Sur les quatre stades de Raby (2005) peignant l'évolution d'un enseignant dans son utilisation pédagogique des TIC, les réponses des participants en révèlent seulement deux (sensibilisation et utilisation professionnelle) atteints par certains répondants de notre recherche. Par conséquent, la présente recherche corrobore l'existence d'une interdépendance et d'une complémentarité entre les différents stades d'utilisation des TIC par les formateurs : le processus d'intégration des TIC n'est pas linéaire, l'interversion et la superposition des différents stades demeurent possibles (Coulibaly et al., 2010). Par ailleurs, l'atteinte par nos participants de deux stades sur les quatre de la typologie de Raby n'a rien de surprenant dans la mesure où le processus d'intégration des TIC à l'IFAENF est à son début, la présente recherche n'a pris en compte que les phases du processus d'adoption, passage inévitable des formateurs pendant l'introduction des TIC à leur formation, et non les phases du processus d'appropriation. En l'occurrence, l'adoption symbolisant le scénario pédagogique fondé sur le présentiel enrichi qui est resté associé à l'enseignement de type traditionnel diffère de l'appropriation qui réclame une utilisation pédagogique quotidienne des TIC.

De plus, les TIC ne sont pas entièrement dans les écoles de formation, car le manque d'infrastructures, d'équipements, d'électricité et de formation initiale de la majorité des formateurs fait que ces technologies ne sont pas encore prises en compte dans les programmes d'études dans la majorité des pays d'Afrique francophones, ce qui fait que très peu de formateurs parviennent à une adoption pédagogique des TIC.

Conclusion

En analysant le cheminement parcouru par les formateurs de l'IFAENF lors de leur processus d'adoption des TIC, la présente *recherche, réalisée grâce à des entrevues* semi-dirigées auprès *de* 20 individus représentant l'ensemble des encadreurs dudit centre, *permet de comprendre l'adoption des TIC par les formateurs.*

Cette recherche révèle l'impérieuse nécessité de recourir à des typologies replacées dans leur contexte (comme le modèle de Coulibaly et al., 2010*) pour expliquer* les niveaux d'évolution d'un formateur dans son utilisation pédagogique des TIC dans des pays comme le Niger où l'intégration pédagogique est à son début.

Pour répondre au besoin de formation des encadreurs, les connaissances nouvelles ainsi produites pourront effectivement permettre à l'IFAENF et aux formateurs d'orienter leurs efforts plus efficacement par rapport à l'intégration des TIC dans la formation. Pour ce faire, on peut faire preuve d'innovation curriculaire en insérant dans le programme de formation de l'IFAENF les modules de formation pour les enseignants et pour les formateurs de formateurs de l'UNESCO intitulés : *Introduction à l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC)*. Cette recommandation est d'autant plus pertinente que l*e formateur d'aujourd'hui représente un facilitateur pour l'accès aux compétences du monde moderne. Pour cela, l'intégration des TIC dans la formation des formateurs au Niger mérite d'être prioritaire afin de maitriser les compétences professionnelles de base pour une formation et une autoformation continue et soutenue*.

La recherche future devra tenter de déterminer les facteurs explicatifs du développement professionnel (expériences, processus et contexte) des participants.

Références

Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

Centre de formation des cadres de l'alphabétisation [CFCA]. (2008). *Projet de renforcement des capacités du centre de formation des cadres d'alphabétisation.* Niamey : CFCA.

Coulibaly, M. (2009). *Impact des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger et leur processus d'adoption d'une innovation*. Doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal. Repéré à http://www.crifpe.ca/publications/view/8444

Coulibaly, M. (2010). La formation des enseignants au Niger. *Bulletin Formation et Profession. Université de Montréal, CRIFPE*, *17*(1), 41-43. Repéré à http://www.crifpe.ca/formationprofessions/index/35

Coulibaly, M. et Galy Kadir, A. (2013). Validation de l'échelle de motivation en éducation en contexte de formation aux TIC des cadres d'alphabétisation au Niger. Dans T. Karsenti, S. Collin, et G. Dumouchel (dir.), *Actes du colloque scientifique international sur les TIC en éducation : bilan, enjeux et perspectives futures*. (p. 7-14). Montréal, QC : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Repéré à http://2012.ticeducation.org/files/actes/Actes_ticeducation2012.pdf

Coulibaly, M., Karsenti, T., Gervais, C. et Lepage, M. (2010). Le processus d'adoption des TIC par des enseignants du secondaire au Niger. *Revue Éducation & Formation*, (e-294), 119-135. Repéré à http://ute3.umh.ac.be/revues/

Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. (2008). *Rapport sur le bilan de la campagne d'alphabétisation*. Niamey : DGAENF.

Hall, G. E. et Hord, S. M. (1987). *Change in School: Facilitating the process*. Albany/State : University of New York Press.

Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation/Direction générale de l'éducation non formelle [MEBA/DGENF], (2006). *Document de politique nationale de l'éducation non formelle.* Niamey, Niger : République du Niger.

Peraya, D. (2009). *L'innovation*. Conférence prononcée lors du 3e colloque du Réseau international francophone des établissements de formation des formateurs (RIFEFF). Niamey, Niger.

Peraya, D. (2010). La posture de l'enseignant porteur d'un projet technopédagogique : complexité et déplacements. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, B. N'Goy Fiama et F. Baudot (dir.), Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie (3e ouvrage du RIFEFF). (p. 41-50). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Raby, C. (2005). Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.*), L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. (p. 79-95). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Critères de qualité et formation à distance : ce qu'en disent les apprenants

Christian **DEPOVER**
Jean-Bernard **CAMBIER**
Albert **STREBELLE**
Université de Mons (Belgique)

Résumé

Cette étude s'intéresse à la manière dont les apprenants apprécient la contribution d'un certain nombre de critères liés à la qualité perçue d'un cours de formation à distance. Pour cela, un questionnaire d'opinions sous la forme d'échelles de Likert a été proposé à un échantillon de 92 personnes impliquées ou ayant été récemment impliquées dans une formation entièrement à distance. Ce sont les critères classiques liés à la pertinence des contenus et à la qualité des activités pédagogiques qui ont été les plus largement mis en avant par les répondants. La fiabilité technique a également été soulignée par les apprenants comme constituant un élément central de la qualité du dispositif. La contribution se termine par une discussion à propos des éléments sur lesquels il est possible d'agir pour maximiser la satisfaction des étudiants qui suivront des cours à distance.

Mots-clés : formation à distance, qualité, opinion des apprenants

Introduction

La formation à distance est aujourd'hui au centre de nombreux enjeux liés en partie à son succès et à la visibilité que lui ont donnée récemment les médias. À cette occasion, on voit resurgir des représentations anciennes selon lesquelles la formation à distance pourrait constituer une solution à toute une variété de problèmes et notamment à ceux liés à l'accès à la formation dans le monde en apportant la connaissance là où elle manque le plus.

La meilleure illustration de cette tendance peut être trouvée dans l'engouement actuel pour les MOOC (cours en ligne ouverts et massifs) que les responsables de la revue en ligne du MIT (*MIT Technology Review*) n'hésitent pas à qualifier

d'avancée significative pour la civilisation en ce sens qu'ils permettraient d'offrir gratuitement des formations aux étudiants résidant dans les pays les plus pauvres ou dans les banlieues les plus démunies.

Comme c'est souvent le cas, un tel engouement ne résiste toutefois pas à un examen plus approfondi d'un phénomène où l'irrationnel et le mythe ont pris le pas sur l'analyse objective. Ainsi, si les MOOC touchent un grand nombre d'étudiants, ceux-ci sont très majoritairement issus des pays développés ou émergents et beaucoup plus rarement des régions les plus pauvres où l'accès à l'éducation est le plus difficile. De plus, ces étudiants touchés par le phénomène MOOC disposent déjà, dans leur très grande majorité, d'un premier degré universitaire. On est donc loin de l'idéal d'une vague civilisatrice qui apporterait la connaissance dans le monde en ciblant les plus pauvres grâce à une technologie si peu dispendieuse qu'elle permettrait de répliquer l'action du maître à l'infini.

Plutôt que de céder aux effets de mode, nous pensons que l'avenir de la formation à distance se construira plus durablement à partir des efforts qui seront consentis par les acteurs du domaine pour asseoir la qualité des dispositifs qui sont proposés et que cette qualité a généralement un prix qu'il est illusoire d'ignorer si on veut assurer au secteur un développement à long terme.

Comment aborder la question de la qualité en formation à distance?

La recherche de la qualité constitue une composante essentielle du paysage académique actuel en matière de formation à distance en raison notamment des enjeux financiers considérables qui y sont associés. Ainsi, derrière la gratuité affichée par les MOOC se cachent des acteurs pour lesquels la formation à distance constitue un marché très prometteur sur lequel il est impératif de prendre pied ou de se maintenir.

Pour canaliser les ambitions naissantes d'opérateurs dont les objectifs ne sont pas toujours aussi généreux qu'ils voudraient nous le laisser croire, il nous paraît impératif d'introduire ou de renforcer sur le marché de la formation à distance des éléments de régulation et notamment une régulation par la qualité.

Comme nous l'avons déjà évoqué (Depover, Komis et Karsenti, 2013), cette régulation peut prendre différentes formes dont les trois principales sont la régulation par la certification (accréditation), la régulation par les normes et la régulation par les indicateurs.

1) La régulation par la certification est habituellement réalisée par l'entremise d'un organisme certificateur officiellement reconnu comme c'est le cas au niveau européen de l'EFQUEL (European Foundation for Quality in eLearning). L'EFQUEL propose une approche de la certification qui comporte sept étapes et qui, à la fin du processus, aboutit à délivrer à l'institution candidate une certification valable pour trois ans.

2) La régulation par les normes où la qualité est évaluée en termes de conformité à une référence (*benchmark*) qui est censée refléter un idéal à atteindre en vue d'une efficacité optimale du dispositif.

3) La régulation par les indicateurs se base sur une série d'indicateurs tels que le taux de persévérance, de certification ou de satisfaction pour évaluer la qualité d'ensemble d'un dispositif de formation à distance.

Ces trois approches, loin de s'opposer, peuvent être vues comme complémentaires en ce sens qu'elles mettent l'accent sur des aspects différents de la formation à distance.

La plus complète à ce niveau est très certainement l'approche par certification/accréditation parce qu'elle est censée aborder tous les aspects du dispositif concerné avec toutefois le gros inconvénient du coût qu'exige la mobilisation d'une équipe d'experts pendant plusieurs jours et l'obligation qui est faite à la structure évaluée de préparer un dossier d'auto-évaluation qui peut être très conséquent.

L'entrée par les indicateurs fournira une vue indirecte sur le dispositif à travers la prise en compte de ses effets sur l'apprentissage et en mettant l'accent sur certains aspects directement liés à la qualité, généralement négligés par les autres approches.

L'approche par les normes s'intéressera aux éléments du dispositif directement accessibles à un évaluateur externe en les confrontant à une liste de critères structurée sous la forme d'une grille. Pour fonder cette évaluation, il est clair que le choix des critères sera déterminant, car leur pertinence garantira en grande partie la validité des conclusions qui seront tirées. Même si elle peut paraître superficielle, cette forme d'évaluation est très largement pratiquée par les associations qui défendent la qualité en matière de formation à distance. C'est le cas notamment de l'association Epprobate (The International Quality Label for eLearning Courseware) qui propose un label de qualité international pour l'e-learning.

Dans la suite de ce texte, nous nous intéresserons plus particulièrement à cette troisième approche en examinant, sur la base d'un questionnaire d'opinions, la manière dont les apprenants apprécient la contribution d'un certain nombre de critères à la qualité d'un cours de formation à distance.

L'importance des critères de qualité tels qu'elle est perçue par les apprenants

Principe de l'étude

Pour cerner l'importance accordée par les bénéficiaires aux différents critères habituellement utilisés pour cerner la qualité d'un cours de formation à distance, nous aurons recours à un questionnaire sous la forme d'échelles de Likert à cinq niveaux hiérarchiques. Le choix des critères retenus pour la construction de ces échelles repose sur une étude de la littérature portant sur les facteurs les plus susceptibles d'influencer la qualité d'un dispositif de support à l'apprentissage (Hattie, 2009) et sur l'examen des grilles utilisées par des associations comme Epprobate (The International Quality Label for eLearning Courseware) ou EFQUEL (European Foundation for Quality in eLearning).

Plus précisément, le questionnaire retenu traite des aspects suivants :

- la qualité des supports pédagogiques;
- la fiabilité technique du dispositif;
- les possibilités d'échanges avec les autres apprenants;
- l'aide en ligne;
- les différentes formes de contrôle de qualité.

Le questionnaire proposé comporte au total 55 items dont 50 sont présentés sous la forme d'une échelle de Likert. Parmi ces derniers, nous retiendrons dans cette étude ceux qui sont apparus comme les plus discriminants quant à l'importance accordée par les apprenants aux différents critères d'efficacité qui leur ont été proposés.

Échantillon et modalités de passation du questionnaire

L'étude est basée sur un échantillon d'étudiants impliqués ou ayant été récemment impliqués dans une formation entièrement à distance. Plus précisément, le questionnaire a été transmis sous forme électronique aux trois dernières promotions d'une formation conduisant, en une ou deux années, à un Master dans le domaine

de la technologie éducative (Master ACREDITE) organisé conjointement par trois universités (l'Université de Cergy, l'Université de Genève et l'Université de Mons).

Sur les 250 questionnaires transmis et une centaine reçus en retour, nous avons in fine pu en retenir 92 pour conduire nos analyses.

Comme le met en évidence le Tableau 1, la répartition géographique des répondants est assez fidèle au recrutement habituel de la formation qui cible avant tout un public originaire d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du Nord.

Tableau 1 : Répartition géographique des répondants

Région	Nombre de répondants	Pourcentage
Afrique du Nord	23	25
Afrique Subsaharienne	52	56,52
Amérique du Nord	2	2,17
Asie	1	1,09
Caraïbe	1	1,09
Europe de l'Ouest	5	5,43
Europe de l'Est	2	2,17
Autres	6	6,52
Total	92	100

Une autre indication intéressante par rapport à l'échantillon concerne le niveau d'étude. Comme l'indique le Tableau 2, celui-ci peut être considéré comme élevé puisque plus de 80 % des répondants ont terminé un cycle complet d'étude supérieure et 13 % disposent d'un doctorat. Compte tenu de ce niveau de formation, on peut penser que les personnes interrogées disposent d'une capacité d'analyse critique qui les rend propres à porter un jugement sur la formation qu'ils ont suivie.

Tableau 2 : Niveaux d'étude des répondants

	Licence	Diplôme d'études supérieures	Master	DEA	Doctorat	Autres	Total
Nombre de répondants	12	2	39	12	12	15	92
Pourcentage	13,04	2,17	42,39	13,04	13,04	16,3	100

Les critères prépondérants : qualité des supports pédagogiques et fiabilité technique

Selon les réponses que nous avons obtenues auprès de notre échantillon (Tableau 1 et Tableau 2), deux ordres de critères prépondérants peuvent être mis en évidence. Il s'agit, d'une part, de la qualité des supports pédagogiques et, d'autre part, de la fiabilité technique du dispositif. C'est donc sans surprise à des aspects très classiques comme la qualité des activités et la pertinence des contenus ainsi qu'à la fiabilité du dispositif technique que les apprenants accordent le plus d'importance lorsqu'on leur demande leur avis sur les éléments les plus critiques pour la qualité d'un dispositif de formation à distance. Ce choix correspond aussi très probablement au ressenti profond des apprenants à distance qui craignent d'être dépassés par des difficultés techniques liées à l'usage de technologies dans des contextes où celles-ci ne sont pas encore très largement diffusées.

Tableau 3 : Répartition des opinions à propos de la qualité des supports pédagogiques

	Pas du tout	**Très faiblement**	**Faiblement**	**Fortement**	**Très fortement**	**Total**
Item	La qualité des activités (exercices, problèmes, recherches…) proposées en cours d'apprentissage contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	0	0	1	28	63	92
Pourcentage	0	0	1,09	30,43	68,48	100
Item	La variété des activités proposées (exercices, problèmes, recherches…) en cours d'apprentissage contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	0	1	2	38	51	92
Pourcentage	0	1,09	2,17	41,3	55,43	100
Item	L'intérêt et la pertinence des contenus présentés dans les cours contribuent à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répon-dants	0	0	4	27	61	92
Pourcentage	0	0	4,35	29,35	66,3	100

Tableau 4 : Répartition des opinions à propos de la fiabilité technique du dispositif

	Pas du tout	**Très faiblement**	**Faiblement**	**Fortement**	**Très fortement**	**Total**
Item	Le recours à un dispositif technique qui est fiable et ne perturbe pas le bon fonctionnement de la formation contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	2	0	2	23	65	92
Pourcentage	2,17	0	2,17	25	70,65	100
Item	La maintenance régulière du dispositif technique qui supporte la formation de manière à assurer sa fiabilité contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	0	0	2	33	57	92
Pourcentage	0	0	2,17	35,87	61,96	100
Item	La possibilité d'obtenir rapidement une aide, lorsqu'une difficulté technique survient, contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	0	1	1	29	61	92
Pourcentage	0	1,09	1,09	31,52	66,3	100

L'aide et les échanges avec les autres apprenants

En ce qui concerne les possibilités d'échanges sur la plateforme, ce sont les échanges libres avec les autres étudiants qui sont les plus étroitement associés avec la qualité d'un dispositif de formation à distance alors que les échanges plus contraints à l'occasion de travaux réalisés en commun sont moins directement perçus comme liés à la qualité (Tableau 5).

Tableau 5 : Répartition des opinions à propos de l'importance des échanges avec les autres étudiants

	Pas du tout	**Très faiblement**	**Faiblement**	**Fortement**	**Très fortement**	**Total**
Item	Le fait que les cours proposent de fréquentes occasions d'échanger avec d'autres étudiants contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	2	0	1	32	57	92
Pourcentage	2,17	0	1,09	34,78	61,96	100
Item	Le fait que les cours imposent de travailler sur des travaux communs avec d'autres étudiants contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	1	1	10	39	41	92
Pourcentage	1,09	1,09	10,87	42,39	44,57	100
Item	Le fait que les cours donnent fréquemment la possibilité de travailler avec d'autres étudiants sur des travaux communs contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	0	2	9	40	41	92
Pourcentage	0	2,17	9,78	43,48	44,57	100

Même si la possibilité d'obtenir rapidement une aide est jugée comme susceptible de contribuer à la qualité, le lien n'est pas aussi étroit qu'on pourrait l'imaginer au vu des nombreuses études qui mettent en évidence le rôle prépondérant du tutorat et du soutien en ligne sur l'efficacité de la formation à distance (Depover, De Lièvre,

Jaillet, Peraya et Quintin, 2011). En particulier, la nécessité d'une aide par un tuteur à l'occasion d'activités menées en groupe n'est perçue comme influençant « très fortement » la qualité que par un tiers des répondants.

Tableau 6 : Répartition des opinions par rapport à l'aide apportée aux apprenants

	Pas du tout	**Très faiblement**	**Faiblement**	**Fortement**	**Très fortement**	**Total**
Item	La possibilité d'obtenir rapidement une aide, lorsqu'un problème lié à la compréhension de certaines notions apparaît, contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	1	2	10	35	44	92
Pourcentage	1,09	2,17	10,87	38,04	47,83	100
Item	La possibilité d'obtenir rapidement une aide lorsque je rencontre des difficultés avec un exercice ou un problème qui m'est proposé contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	4	1	13	33	41	92
Pourcentage	4,35	1,09	14,13	35,87	44,57	100
Item	La possibilité d'obtenir rapidement une aide lorsque je rencontre des difficultés quand je suis amené à travailler avec d'autres étudiants contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	3	1	13	44	31	92
Pourcentage	3,26	1,09	14,13	47,83	33,7	100

Le contrôle qualité

En ce qui concerne les modalités de contrôle qui sont susceptibles d'être mises en œuvre, il semblerait que ce soit le contrôle par des experts extérieurs qui est perçu par les étudiants comme le plus directement associé à la qualité du dispositif, viennent ensuite l'accréditation par un organisme officiel et le respect de normes portant sur la forme et la présentation du matériel pédagogique.

Le fait que l'organisme qui propose la formation ait un caractère officiel constitue un facteur en lien avec la qualité du dispositif même si ce lien est moins étroit

que pour les autres facteurs relevant de cette catégorie puisque près de 15 % des répondants ne sont pas persuadés de l'existence d'un tel lien.

Tableau 7 : Répartition des opinions par rapport aux modalités de contrôle de la qualité

	Pas du tout	**Très faiblement**	**Faiblement**	**Fortement**	**Très fortement**	**Total**
Item	Le fait que les cours proposés dans un dispositif de formation à distance respectent des principes et des normes explicites en ce qui concerne la forme et la présentation du matériel pédagogique contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	2	3	5	47	35	92
Pourcentage	2,17	3,26	5,43	51,09	38,04	100
Item	Le fait que les cours soient évalués et revus par des experts extérieurs contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	2	1	7	38	44	92
Pourcentage	2,17	1,09	7,61	41,3	47,83	100
Item	Le fait que le programme ait bénéficié d'une validation (accréditation) par un organisme officiel contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	5	2	8	38	39	92
Pourcentage	5,43	2,17	8,7	41,3	42,39	100
Item	Le fait que le cours ou le programme soit proposé par un organisme de formation officiel (une université ou un centre de formation agréé) contribue à la qualité d'un dispositif de formation à distance.					
Nbre de répondants	4	3	7	37	41	92
Pourcentage	4,35	3,26	7,61	40,22	44,57	100

Conclusion

La qualité en matière de formation à distance est une problématique complexe qui peut être abordée selon de multiples points de vue. Dans cette étude, nous avons choisi de le faire en nous intéressant à l'avis des apprenants et plus précisément à la manière dont ils perçoivent l'importance de différents critères habituellement utilisés pour juger de la qualité d'un dispositif de formation à distance.

Sans grande surprise, ce sont les critères classiques liés à la pertinence des contenus et à la qualité des activités pédagogiques qui sont les plus largement mis en avant par les répondants. Il s'agit en effet des aspects les plus directement perceptibles pour l'apprenant; c'est aussi de ceux qui feront que son apprentissage sera à la fois motivant et pertinent. La possibilité d'échanger avec d'autres apprenants apparaît également comme un critère particulièrement important et même, de manière un peu surprenante, sensiblement plus important que l'aide et le soutien apportés par le tuteur. La fiabilité technique est très fortement mise en avant par les apprenants comme un élément central de la qualité du dispositif ce qui n'a rien d'étonnant compte tenu du contexte technologique assez précaire que connaissent la plupart des apprenants de notre échantillon.

Que peut-on retirer de cette étude qui porte sur la perception des critères de qualité? Avant tout, celle-ci nous fournit des informations sur les éléments sur lesquels nous pouvons agir pour maximiser la satisfaction des étudiants qui suivront des cours à distance en prenant mieux en compte les critères de qualité auxquels ils accordent le plus d'importance. Par exemple, on peut penser, en nous référant à nos résultats, qu'une organisation efficace des échanges entre pairs devrait contribuer à créer un espace dans lequel les apprenants à distance se sentiront confortables et auront le sentiment que tout est prévu pour qu'ils apprennent efficacement. La satisfaction des étudiants ne doit pas bien entendu constituer le seul objectif qui guidera le concepteur d'un dispositif de formation à distance, mais celle-ci est importante, car on sait qu'elle influence positivement la motivation et la persévérance.

Pour terminer, rappelons que la recherche de qualité doit constituer pour la formation à distance un souci permanent si on veut fonder sa légitimité sur des bases solides. Pour progresser dans ce sens, il est impératif que le souci de qualité se retrouve à tous les niveaux de décision et que toutes les stratégies efficaces soient mises en œuvre pour agir à la fois sur les aspects matériels et humains afin de proposer des dispositifs qui satisferont pleinement à la fois les apprenants, mais aussi les autres parties prenantes comme les responsables de formation ou les commanditaires.

Références

Depover, C., De Lièvre, B. Jaillet, A., Peraya, D. et Quintin, J. (2011.) *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Depover, C. Komis, V. et Karsenti, T. (2013). Le contrôle de qualité : un outil indispensable pour asseoir la légitimité de la formation à distance? *Formation et profession*, *20*(2), 2-12.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York : Routledge.

Problématique de l'influence des langues méditerranéennes sur le parler jijilien

Fattoum Yamina **FARHOUH**
Doctorante à l'Université de Mostaganem et travaillant à l'Université de Jijel

Résumé

Le présent travail s'attache à explorer les conséquences du contact des langues dans les productions verbales chez les locuteurs pêcheurs de la ville de Jijel. Ce travail est une observation minutieuse du discours bilingue et trilingue visant à analyser le rôle et la signification de l'alternance des codes et à étudier leur influence sur le parler jijilien. La variation permet de parler de la diversité des usages des langues en présence et des changements qui sont la conséquence du contact des langues méditerranéennes.

Mots-clés : discours bilingue, alternance codique, influence, langues méditerranéennes

Abstract

The present work attempts to favour and to explore the consequences of contact of the languages in the verbal productions at the speakers fishermen of the city of Jijel. This work is a meticulous observation of the bilingual and trilingual speech to analyze the role and the meaning of the alternation of the codes and to study their influence to speak it jijilien. The variation allows to speak about the diversity of the practices of the languages in presence and the changes which are the consequence of the contact of the languages.

Keywords : bilingual speech, codique alternation, influences, Mediterranean languages

Introduction

L'Algérie, par sa localisation géographique au nord de l'Afrique et qui donne sur la mer Méditerranée, est confrontée aux différents pays de l'Europe, donc aux différentes langues et cultures qui se cognent entre elles du fait du contact et des rencontres des habitants. Le français parlé en France et en Belgique, l'espagnol en Espagne, l'italien en Italie sont autant de langues étrangères qui sont exposées à l'usage des Algériens et qui sont susceptibles d'amener des influences sur les diverses langues en présence.

Comme les autres agglomérations du territoire algérien, la ville de Jijel, qui est située en Basse Kabylie, à l'est d'Alger et au nord de la chaîne des Babors[1] et qui est un port sur la mer Méditerranée, connaît elle-même ce cas d'interactions marquées par le contact des langues, non seulement le français avec l'arabe, mais aussi le tamazight, l'italien, l'anglais et l'espagnol. La pêche maritime et la navigation sont non seulement des métiers, mais aussi des outils qui admettent le contact direct avec quelques habitants des pays étrangers. La prestance de la communication avec ces derniers engendre des traits linguistiques jugés intéressants. Les échanges verbaux ne passent pas sans effets, les langues ou des parties de ces langues sont modifiées au profit de la compréhension. La capacité à parler plus qu'une langue est l'une des caractéristiques de tous les habitants de la ville de Jijel : le contact des cultures dû au tourisme et à l'ouverture sur le monde entier par les moyens de communication et par les médias facilite les échanges entre les langues.

Les interactions professionnelles entre pêcheurs, par exemple, ou avec n'importe quelles autres personnes telles que les commerçants, la famille et les amis, entrainent machinalement des interactions langagières, autrement dit, la dynamique des codes en vue de la communication.

Cette dynamique est présente dans notre recherche sur les pêcheurs de la wilaya de Jijel qui ont tendance à modifier leur parler ordinaire (l'arabe algérien et précisément le parler jijilien) conçu normalement en tant que langue identitaire, et cela est dû à la nature de leur travail. À partir de là, nous poserons la problématique suivante : est-ce que le parler jijilien est influencé par celui des langues méditerranéennes et jusqu'à quel point celui-ci est-il influencé?

---

1 La chaîne des Babors est une chaîne de montagnes en wilaya de Sétif (Algérie). La chaîne des Babors est située à 1 969 mètres d'altitude.

Nous souhaitons vérifier en premier lieu si l'insécurité linguistique amène les pêcheurs de la ville de Jijel à occulter et à modifier leur parler, et si c'est en raison de la proximité géographique et des échanges commerciaux avec les Italiens et les Français, car l'italien forme avec le français le couple linguistique le plus parlé par les pêcheurs.

Nous visons donc à exposer dans cette étude la situation linguistique de la wilaya de Jijel dont le statut évolutif n'est plus le même que celui d'auparavant, et cela sous l'influence du français et des autres langues.

À travers l'analyse sociolinguistique que nous mènerons et tout en essayant de rendre compte concrètement par une enquête sur le terrain du changement linguistique se produisant dans la ville de Jijel, nous tentons d'apporter des éléments de réponses à la problématique des influences entre les langues.

Dans cette perspective, nous proposons une analyse qualitative de l'un des phénomènes sociolinguistiques résultant du contact entre ces langues.

Enquête, résultats et perspectives

À partir des hypothèses déjà citées auparavant et dans un souci constant de rendre compte concrètement d'une réalité linguistique, nous avons réalisé une enquête sociolinguistique sur le terrain auprès des pêcheurs originaires de la wilaya de Jijel. Nous avons opté pour des fiches sociolinguistiques permettant de collecter des renseignements signalétiques, et pour cela nous allons interroger les sujets en vue d'obtenir des données aussi bien personnelles que professionnelles.

Après avoir décidé de notre terrain d'enquête, nous avons choisi un type d'enquête qui convient à notre étude sociolinguistique qui nécessite des méthodes particulières, autrement dit des techniques spécifiques, découlant de la micro-sociolinguistique. Nous avons eu recours à un pré-test (ou ce que nous préférons appeler la préenquête) qui consiste à tester le questionnaire auprès de quelques individus, pour vérifier si le questionnaire est d'une longueur appropriée, s'il est ennuyeux, et si les termes utilisés et les questions posées sont bien clairs ou ambigus.

Environ une vingtaine de personnes ont fait partie de l'enquête : le nombre de sujets enquêtés varie à chaque observation selon le climat et la disponibilité des informateurs. Pour ce qui est des enregistrements, ils s'étalent sur trois jours, et l'un d'entre eux est un entretien libre.

La micro-sociolinguistique implique l'ethnographie de la communication qui vise une étude approfondie des pratiques communicatives, socioculturelles et langagières d'un groupe de personnes unies.

Nous nous sommes intéressée au niveau d'instruction, à la langue maternelle ou aux langues maternelles, plus précisément aux dialectes (si l'enquêté parle seulement le dialecte jijilien ou, au contraire, s'il parle l'oranais, le constantinois, etc.), ainsi qu'à ce qui se rapporte au positionnement du sujet par rapport aux langues mentionnées (français, anglais, l'italien, etc.). Par la suite, nous avons procédé à l'analyse du questionnaire qui touche 30 sujets parlants de la ville de Jijel. L'enquête est orientée vers le domaine de la connaissance : « enquêter, c'est d'abord se donner les moyens de réunir les éléments d'information et des connaissances sur des objets » (Vion, 2000, p. 130).

L'enquêteur doit rechercher l'information et les éléments de connaissance et prend l'initiative de l'interaction. Le sujet, acceptant de participer à une enquête, se trouve engagé dans une interaction dont il ne connaît que partiellement les finalités.

L'un des critères les plus décisifs réside dans l'utilisation d'un questionnaire que l'enquêteur peut suivre de manière plus ou moins rigide. L'objectif du questionnaire est de « confronter, avec les données empiriques, la pertinence des questions » (Calvet et Dumont, 1999, p. 15). Il doit être standard, doit contenir les mêmes questions pour tous les groupes, sans ajout ni explication. Le questionnaire est composé de questions fermées, semi-fermées ou ouvertes. L'enquêté n'a qu'à répondre par « oui », « non » ou à choisir une réponse parmi une liste proposée par l'enquêteur.

Pour le traitement des questions, nous optons généralement pour des représentations graphiques en ce qui concerne les questions fermées. Pour ce qui est des questions semi-fermées, nous présentons un aperçu des réponses qui sont presque les mêmes et qui se basent partiellement sur des choix multiples : dans ce cas-là, nous nous référons à des tableaux pour rendre la masse des réponses bien lisible.

Le niveau de scolarité

Nous allons présenter les enquêtés, mais cette fois-ci selon leur niveau de scolarité.

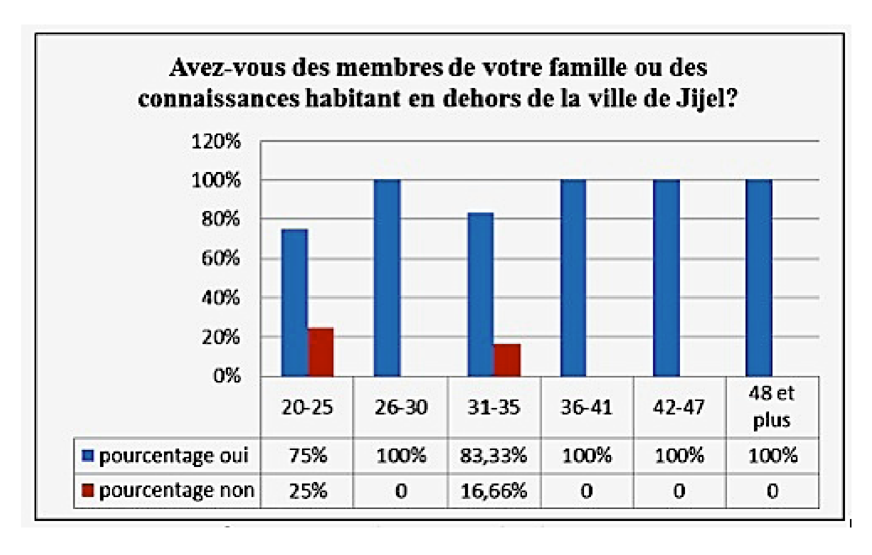
Tableau 1 : Niveau de scolarité des enquêtés

Niveau de scolarité	Fréquence	Pourcentage
Primaire	2	10 %
Moyen	5	30 %
Lycée	10	45 %
Université	3	15 %

La majorité des pêcheurs ont un bon niveau d'études : 50 % des enquêtés ont atteint le cycle secondaire, et trois universitaires de notre échantillon pratiquent la pêche. Cela prouve que les enquêtés ne sont pas non plus de « bas niveaux », deux personnes seulement possèdent un « niveau bas » (dans ce cas, le primaire), et cinq informateurs ont atteint le cycle moyen. Si nous considérons les lycéens et les universitaires comme de « haut niveau », nous aurons treize informateurs lettrés pour sept de bas niveau qui sont considérés comme moins lettrés, l'adjectif est bien choisi pour éviter la diminution de leur valeur. Tout cela nous permet de dire que la majorité est instruite et que la pêche n'est pas l'apanage de ceux qui ont abandonné leurs études à un jeune âge.

Famille ou connaissances habitant à l'extérieur de Jijel

Pour ce qui est de la question concernant si l'informateur a ou non des membres de sa famille ou des connaissances habitant en dehors de la ville de Jijel, nous avons eu les réponses représentées dans le graphique suivant.

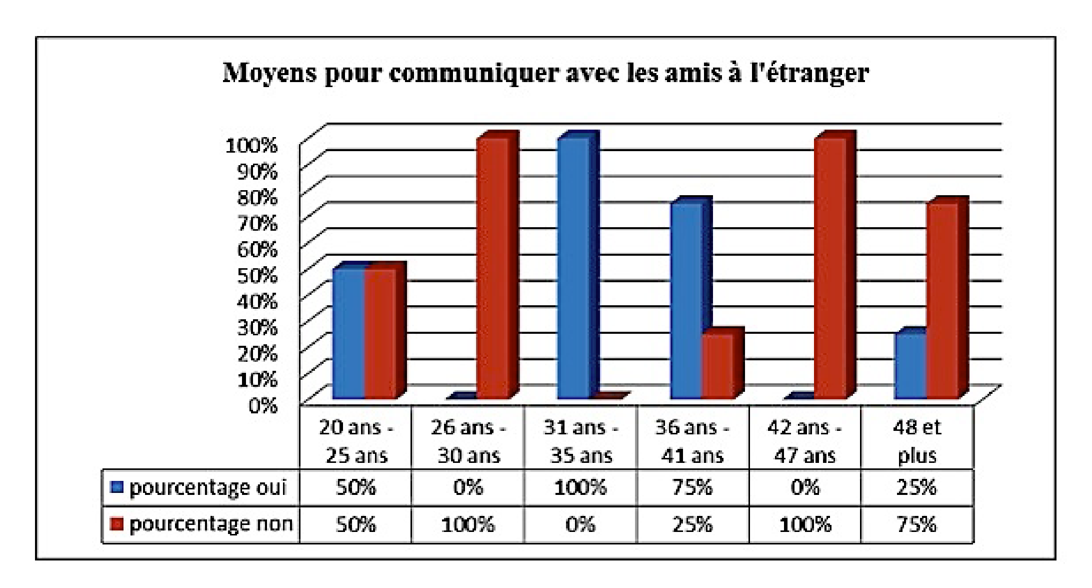


	20-25	26-30	31-35	36-41	42-47	48 et plus
pourcentage oui	75%	100%	83,33%	100%	100%	100%
pourcentage non	25%	0	16,66%	0	0	0

Figure 1. Pourcentage de répondants qui ont de la famille ou des membres de leur entourage habitant à l'extérieur de Jijel.

Les informateurs qui ont des connaissances et familles en dehors de la ville de Jijel sont susceptibles de modifier leur parler pour qu'ils soient adaptés aux parlers des autres. Il se peut qu'il y ait, parmi les membres de la famille et les connaissances, des personnes qui parlent plus d'une langue ou des étrangers installés dans ces villes ou dans ces pays. Si ce n'est pas le cas, les informateurs qui communiquent avec ces personnes optent effectivement pour un nouveau parler qui est considéré comme véhiculaire : soit il est d'origine jijilienne, soit il est d'origine étrangère.

La prochaine question était posée seulement aux enquêtés qui avaient répondu oui à la question « est-ce que vous avez des moyens pour communiquer avec ces personnes de l'extérieur de Jijel que vous connaissez, par exemple, le téléphone, MSN, un compte Facebook, Skype, Twitter, Badoo, Yahoo? »



	20 ans - 25 ans	26 ans - 30 ans	31 ans - 35 ans	36 ans - 41 ans	42 ans - 47 ans	48 et plus
pourcentage oui	50%	0%	100%	75%	0%	25%
pourcentage non	50%	100%	0%	25%	100%	75%

Figure 2. Moyens pour communiquer avec les amis à l'étranger.

Évidemment, ceux qui ont des amis à l'étranger maintiennent le contact avec eux. L'échange verbal (téléphone, Skype) ou par écrit (Facebook, Twitter, Badoo, etc.) permet de préserver les relations sociales et ainsi de garder le contact. Tous les informateurs restent en contact par divers moyens de communication sauf trois personnes de 48 ans et plus qui n'ont pas ces moyens.

Voyages en dehors de Jijel

Nous avons trouvé nécessaire de poser aussi la question suivante : avez-vous déjà quitté Jijel pour visiter d'autres régions du pays ou en dehors du pays, ou pour vous y installer?

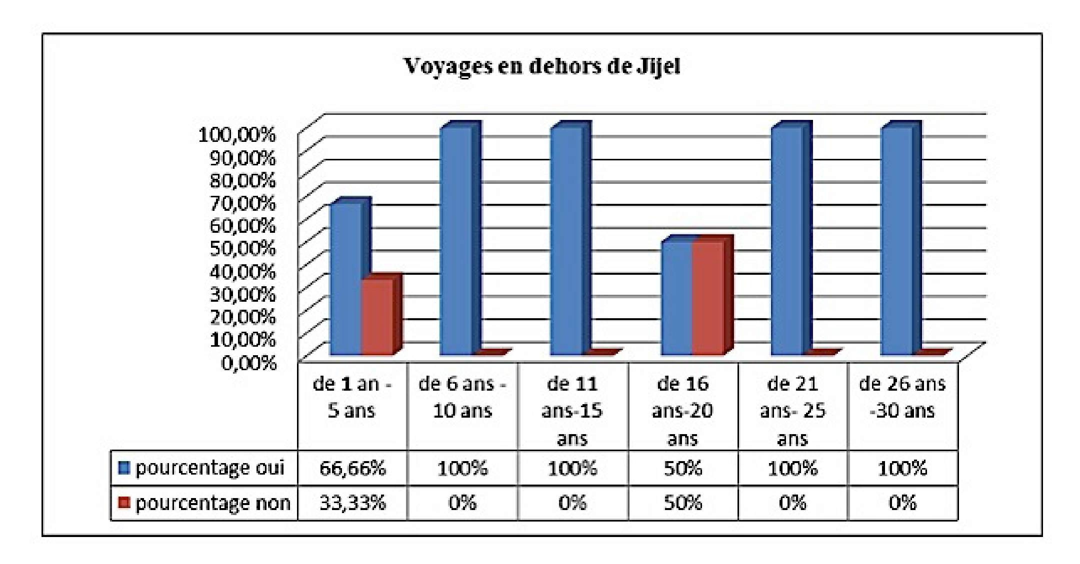


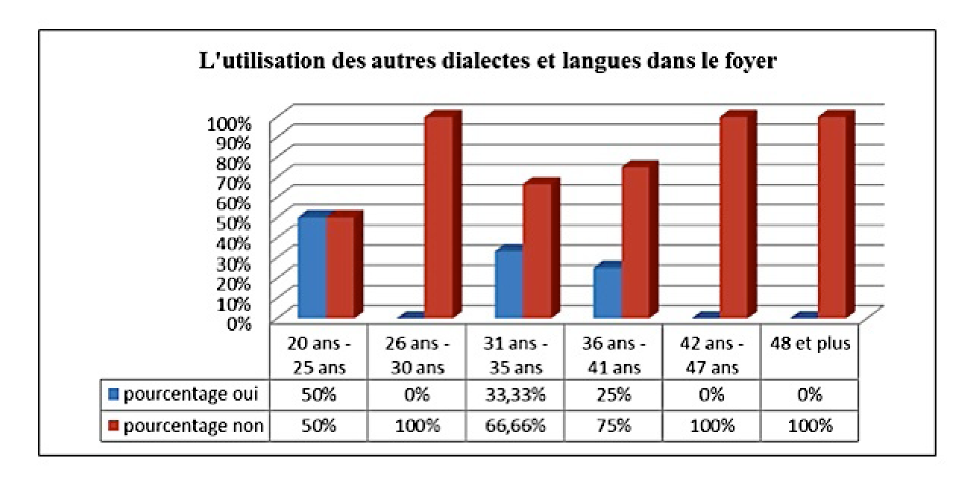
Figure 3. Voyages en dehors de Jijel.

Les « oui » forment la quasi-totalité des réponses, à part pour quelques personnes du premier et du quatrième groupe sur le graphique. Les déplacements permettent aux pêcheurs d'acquérir de nouvelles expériences et de rencontrer des gens de différentes communautés linguistiques.

La majorité écrasante a fait un voyage en dehors de la ville de Jijel. Les contacts et les communications en dehors de la ville ou du pays amènent la possibilité d'introduire et d'emprunter des mots locaux des autres dialectes. Cela donne la possibilité de parler des idiomes et des langues autres que le dialecte jijilien, de ce fait, le répertoire verbal de cette catégorie d'enquêtés est plus riche que celui du reste.

Langue utilisée à la maison et au quotidien

En ce qui concerne la question de l'utilisation d'autres dialectes ou langues en plus du dialecte jijilien dans leur foyer avec leur famille, nous avons eu les réponses indiquées dans le graphique suivant.



	20 ans - 25 ans	26 ans - 30 ans	31 ans - 35 ans	36 ans - 41 ans	42 ans - 47 ans	48 et plus
pourcentage oui	50%	0%	33,33%	25%	0%	0%
pourcentage non	50%	100%	66,66%	75%	100%	100%

Figure 4 : L'utilisation des autres dialectes et langues dans le foyer.

L'arabe jijilien est fortement établi dans les foyers; la norme exige le parler jijilien tant qu'il est la première langue acquise. Nous remarquons du côté des jeunes l'emploi des autres langues et dialectes. Cinq individus sur vingt optent pour s'en servir. Ces mêmes utilisateurs n'ont recours à ces langues et dialectes que rarement.

Toujours en continuité de la question précédente, nous avons voulu poser une autre question afin de connaître le pourcentage d'utilisation de l'arabe jijilien au quotidien selon bien sûr leur âge.

Tableau 2 : Pourcentage de l'utilisation de l'arabe jijilien au quotidien

Âge	**Langues**				
20 ans-25 ans	**Arabe jijilien**	**Français**	**Anglais**	**Italien**	**Espagnol**
Effectif Nº 1	90 %	10 %	/	/	/
Effectif Nº 2	80 %	10 %	5 %	5 %	/
Effectif Nº 3	99 %	1 %	/	/	/
Effectif Nº 4	95 %	5 %	/	/	/
26 ans-30 ans	Arabe jijilien	Français	Anglais	Italien	Espagnol
Effectif Nº 1	60 %	20 %	/	20 %	/
31 ans-35 ans	**Arabe jijilien**	**Français**	**Anglais**	**Italien**	**Espagnol**
Effectif Nº 1	30 %	40 %	/	20 %	10 %
Effectif Nº 2	100 %	/	/	/	/
Effectif Nº 3	100 %	/	/	/	/
Effectif Nº 4	98 %	2 %	/	/	/
Effectif Nº 5	100 %	/	/	/	/
Effectif Nº 6	100 %	/	/	/	/
36 ans-41 ans	**Arabe jijilien**	**Français**	**Anglais**	**Italien**	**Espagnol**
Effectif Nº 1	80 %	15 %	/	3 %	2 %
Effectif Nº 2	60 %	20 %	/	20 %	/
Effectif Nº 3	100 %	/	/	/	/
Effectif Nº 4	100 %	/	/	/	/
42 ans-47 ans	**Arabe jijilien**	**Français**	**Anglais**	**Italien**	**Espagnol**
Effectif Nº 1	75 %	25 %	/	/	/
48 ans et plus	**Arabe jijilien**	**Français**	**Anglais**	**Italien**	**Espagnol**
Effectif Nº 1	90 %	5 %	/	5 %	/
Effectif Nº 2	70 %	10 %	/	10 %	10 %
Effectif Nº 3	70 %	30 %	/	/	/
Effectif Nº 4	75 %	25 %	/	/	/

Nous représentons les résultats dans un même tableau pour en faciliter la lecture. Nous remarquons que les jeunes de 20 à 25 ans ont recours au français plutôt qu'à l'arabe jijilien dans leur pratique de tous les jours, que l'utilisation de l'espagnol est totalement absente, et que seul un individu emploie l'italien et l'anglais. Pour ce qui est des jeunes entre 26 à 30 ans, l'utilisation de l'arabe est de 60 %, le français et l'italien sont sur le même échelon. Dans la catégorie de 31 à 35 ans, quatre sur six ont recours à 100 % à l'arabe jijilien. Une personne a 30 % pour l'arabe et 40 % pour le français, et l'italien et l'espagnol sont aussi présents, c'est une situation de multilinguisme bien intéressante. À propos des 36 à 41 ans, ce sont des trilingues aussi par l'utilisation de l'arabe, du français et de l'italien. La tranche des 42 à 47 ans est représentée par une seule personne qui adopte l'arabe et le français; la dernière tranche est celle de 48 ans et plus, là, les taux de l'utilisation de l'arabe sont presque les mêmes, le français est fortement utilisé, cela est dû à la période coloniale et celle de l'indépendance, à force d'acculturation subie par les Français, ces personnes et à l'instar de tous les Algériens de cette époque se trouvaient obligés de l'apprendre.

Le lecteur de ce tableau peut apercevoir que les plus âgés parlent le plus l'italien (bref, leur répertoire verbal est plus riche que ceux des jeunes) et que l'italien est devenu une langue indispensable dans leurs pratiques verbales; cela est dû à la colonisation génoise du XIIIe au XVIe siècle.

Pour terminer, d'autres questions ont aussi été posées, elles sont représentées dans le tableau suivant.

Tableau 3 : Réponse aux questions sur les médias consultés

Questions	21-25 ans		26-30 ans		31-35 ans		36-41 ans		42-47 ans		48 ans et plus	
	Oui %	Non %	Oui %	Non %	Oui %	Non %	Oui %	Non %	Oui %	Non %	Oui %	Non %
07- Est-ce que vous lisez le journal?	100	0	100	0	100	0	75	25	100	0	100	0
08- Fréquentez-vous la bibliothèque ou n'importe quel endroit là où vous faites de la lecture?	50	50	0	100	33,33	66,66	25	75	0	100	0	100
09- Avez-vous des livres dans votre bibliothèque à la maison?	75	25	100	0	50	50	25	75	0	100	50	50
10- Écoutez-vous la radio?	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	75	25
11- Est-ce que vous regardez la télévision?	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0

Commentaires et analyse

- **De 20 à 25 ans** : Tous les jeunes lisent les journaux en deux langues, le français et l'arabe. Pour ceux qui ont des livres à la maison, il y a ceux qui lisent un livre, d'autres arrivent jusqu'à 10 livres et il y a un qui a répondu : « *je n'ai jamais complété un livre* ». Ceux qui écoutent la radio syntonisent Jijel FM. Quant à la télévision, ils regardent des émissions de documentaires et des films en français, mais aussi le sport, les informations et des films en arabe. Les chaînes de cinéma, ainsi que la chaîne Arte, TF1 sont les préférées.
- **De 26 à 30 ans** : Une seule personne enquêtée lit le journal en arabe et écoute la radio en arabe, mais aussi Jijel FM et suit des chaînes télévisées en arabe.
- **De 31 à 35 ans** : La majorité lit des journaux en arabe et en français. Pour ce qui est de la lecture, ils lisent dans les deux langues avec en moyenne trois ou quatre livres par an. La majorité écoute la radio locale en arabe et d'autres stations en français. En ce qui concerne les chaînes télévisées, ils optent pour El Jazzera, France 2, des émissions de la chasse et de la pêche en français, les informations du JT[2] et des documentaires en arabe. Il y a aussi ceux qui les préfèrent en français.
- **De 36 à 41 ans** : La lecture des journaux se fait en arabe; pour les livres, il y a parmi eux de bons lecteurs qui lisent 20 livres par an. Quant à la radio, ils écoutent Jijel FM et la chaine Une. Quant à la télévision, ils voient des films d'action, des documentaires, la météo, en français et en arabe (la chaîne Trois et Algérien TV).
- **De 42 à 47 ans** : Un seul informateur lit le journal en arabe, ne fréquente pas la bibliothèque, écoute la radio Jijel FM en arabe et suit les informations en arabe.
- **De 48 ans et plus** : Tous les informateurs sont des bilingues qui se servent du français et de l'arabe. Pour ce qui est des livres, 50 % d'entre eux lisent en deux langues, un parmi eux arrive même à lire 10 livres par an. En ce qui concerne la télévision, ils regardent des reportages, des infos, des documentaires, du sport sur France 2 ou sur des chaînes arabes. Quant à la radio, ils écoutent Jijel FM, la chaîne Une et la chaine Trois[3].

---

2 Journal télévisé.

3 Chaînes de radio algérienne.

Les pourcentages de 100 % pour les deux dernières questions prouvent qu'un bon nombre d'informateurs aime le français et suit des chaînes et des émissions en français. Les jeunes pêcheurs forment le groupe qui fréquente les bibliothèques et qui possède des livres dans leur bibliothèque à leur maison.

Conclusion

Pour clore cet article, nous avons pu remarquer que les jeunes lettrés sont ceux qui ont été inscrits dans des écoles d'instruction et également ceux qui voyagent le plus. La majorité a des membres de sa famille habitant en dehors de la ville de Jijel. Par contre, ce sont les plus âgés qui lisent beaucoup, écoutent la radio et regardent la télévision, et ce sont eux qui s'expriment le plus en d'autres langues méditerranéennes. Vu la proximité géographique de certains pays méditerranéens de l'Algérie, les Jijiliens et spécifiquement les pêcheurs ont tendance à utiliser l'italien, l'espagnol et le français. Ces langues sont présentes même au sein de leurs foyers, surtout chez les plus âgés, car ce sont eux qui sont les plus anciens et les plus expérimentés dans leur travail. Leur fréquentation constante d'amis et de proches vivant à l'étranger leur a permis d'encore approfondir l'application et l'utilisation de ces langues[4], ce qui les pousse à parler plus d'une langue et à les adapter dans leur profession, avec leurs collègues, avec les consommateurs et aussi dans leur foyer, une fois rentrés chez eux.

Le comportement linguistique est lié à un comportement social plus large, le recours aux mots italiens provient d'un sentiment d'insécurité linguistique due à une influence purement profonde, cette influence est engendrée d'une manière involontaire, car leur profession en est la cause. C'est ce qui est confirmé à travers leur style expressif alternant différentes langues à la fois pour combler les vides dérisoires (les mots qui leur échappent) à chaque fois.

4 On parle ici des langues fréquentes dans la Méditerranée : italien, espagnol et français.

Références

Bulot, T. (2004). Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique. Questionnements sur l'urbanité langagière. Dans *Cahiers de Sociolinguistique 9* (p. 133-147). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Ducrot, O. et Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.

Calvet, L.-J. (1979). *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie* (2e édition). Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Calvet, J.-L. et Dumont, P. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Vion, R. (2000). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Éditions Hachette.

Quelques difficultés logico-linguistiques des élèves congolais du secondaire

Corneille **KAZADI**, Ph. D.
Université du Québec à Trois-Rivières
Corneille.Kazadi@uqtr.ca

Résumé

Cette communication vise à sensibiliser les enseignantes et les enseignants du secondaire à des difficultés que nous avons nous-même rencontrées en tant qu'enseignant de mathématiques au secondaire pendant plusieurs années au Congo et en France avant d'enseigner les mathématiques et la didactique des mathématiques à l'université. Elle met en évidence quelques obstacles, difficultés et erreurs logico-linguistiques qu'il faudra prendre en compte lors de l'enseignement des mathématiques aux jeunes élèves du secondaire, du Congo ou d'ailleurs en Afrique.

Introduction

À la base de ce travail se situe une analyse des difficultés logico-linguistiques qu'éprouvent les élèves du lycée congolais (14-17 ans) en mathématiques. Ces difficultés s'opposent à la compréhension de plusieurs notions enseignées en mathématiques, d'une part, parce que les élèves de cet âge sont exposés à une terminologie nouvelle et, d'autre part, parce que l'enseignement doit les conduire de façon concomitante à la formation de concepts logiques et mathématiques – surtout parce que, comme le signale Kazadi (2005), c'est autour de 14-17 ans que les élèves sont en pleine construction de leur système de connaissances mathématiques.

Ce travail est subdivisé en deux parties. Dans un premier temps, nous analysons quelques-unes des erreurs ou difficultés logico-linguistiques observées auprès des élèves congolais de 14-17 ans. Dans un deuxième temps, nous nous interrogerons sur l'utilité et la nécessité d'enseigner les mathématiques en langues africaines, puisque les erreurs et les difficultés logico-linguistiques que l'on peut relier aux structures de nos langues sont souvent avancées comme argument de base pour qu'on enseigne les mathématiques en langues africaines.

Analyse de quelques difficultés logico-linguistiques

Nous plaçons les difficultés logico-linguistiques des élèves congolais selon trois niveaux différents :

- le premier niveau est *sociolinguistique*. À ce niveau, la difficulté essentielle réside dans l'adaptation des langues congolaises au français et dans la maîtrise de certaines subtilités de la langue française et de ses abus de langage. Il faut souligner que certaines expressions utilisées au Congo ne correspondent plus aux modalités de la langue française telle qu'on la pratique en Belgique, en France ou au Québec par exemple. Le français que l'on parle et l'on écrit au Congo foisonne d'images qui correspondent aux propres mentalités et à la façon dont les Congolais se sont approprié cette langue en détournant parfois le sens de certains mots. À ce niveau, l'enseignant des mathématiques devrait être très prudent, car il serait mal venu de vouloir corriger ces images. Au contraire, il pourrait être didactiquement intéressant de les utiliser afin de faciliter la compréhension des concepts mathématiques par les élèves.
- le deuxième niveau est *linguistico-mathématique*. La difficulté majeure réside dans l'adaptation du français à l'expression correcte des faits mathématiques. L'expression mathématique doit illustrer non seulement la rigueur et la précision, mais aussi la simplicité. Les élèves doivent s'habituer à s'exprimer clairement en ayant recours à une terminologie simple, mais précise.
- le troisième niveau est *logico-mathématique*. La difficulté principale se trouve dans le passage du langage naturel (français ou langues congolaises) au langage formel des mathématiques. Une autre difficulté non moins importante à ce niveau concerne l'interaction entre langue naturelle et écriture symbolique.

Les exemples suivants illustrent les difficultés rapportées précédemment. L'ordre de niveaux de difficulté n'est pas nécessairement respecté, car il y a imbrication de ces trois niveaux dans ces exemples.

Difficultés sur la réunion et l'intersection des ensembles

Difficultés sur la réunion des ensembles

Il s'agit ici de l'introduction de la réunion et de l'intersection des ensembles. Dans la classe observée, nous nous sommes aperçu que les élèves savaient bien réciter les définitions de la réunion et de l'intersection des ensembles telles qu'elles ont été enseignées :

a) « A **U** B est l'ensemble des éléments qui appartiennent à l'un au moins des ensembles A et B »,

ou encore

b) « Soient A et B deux sous-ensembles quelconques de E. On nomme réunion de A avec B, le sous-ensemble de E, noté A **U** B tel que :

A **U** B = {x ε A ou x ε B} »

c) « A ∏ B est l'ensemble des éléments communs à A et à B »,

ou encore

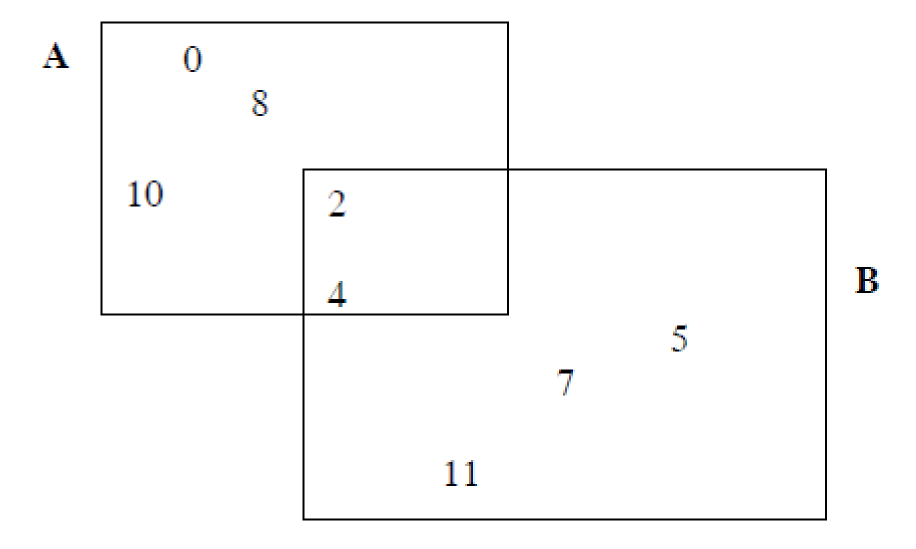
« Soient A et B deux ensembles quelconques de E. On nomme intersection de A et de B, noté A ∏ B, tel que A ∏ B = {x ε A et x ε B} ».

L'application de ces définitions bien récitées par les élèves a révélé les difficultés suivantes sur la réunion des ensembles.

Lorsque l'enseignant demande aux élèves de déterminer **A U B** avec :

A = {0, 2, 4, 8, 10} et B = {2, 4, 5, 7, 11}, en utilisant des diagrammes, nous constatons ces deux cas que nous présentons ci-dessous :

1. Un élève écrit : A **U** B = {0, 8, 10, 5, 7, 11}.



Lorsque nous lui demandons pourquoi il ne prend pas en compte les éléments 2 et 4, il dit tout simplement que ce sont les éléments de l'intersection. Par conséquent, il ne peut pas les prendre. La difficulté réside dans l'expression « *l'un au moins* » qui n'est pas bien comprise ici, par l'élève. Si nous faisons un lien avec les langues congolaises, nous ne trouvons aucune expression traduisant fidèlement « *l'un au moins* » à moins de faire une traduction littérale en calquant le français, ce qui n'enlève rien à la difficulté de cet élève.

2 Un autre élève propose cette solution : A U B = {2, 4, 5, 7, 11}.

Cet élève ne cite que les éléments du deuxième ensemble de la réunion. Lorsque nous le prenons à part en lui proposant de déterminer B **U** A, il écrit : B **U** A = {0, 2, 4, 8, 10}. Donc, il donne toujours les éléments du dernier ensemble de la réunion. C'est une situation surprenante. Alors une idée nous est venue à l'esprit : lui demander dans sa langue maternelle, le Luba-Kasaï (Groupe L.31 de la classification de M. Guthrie), et en mettant devant lui d'abord deux objets de nature différente, une montre et une chaussure : « *Mpesha diba ani tshisabata* » (donnez-moi la montre ou la chaussure) et ensuite devant deux objets de même nature, un crayon rouge et un crayon noir : « *Mpesha katshi kakunza ani katshi kafika* » (Donnez-moi un crayon rouge ou un crayon noir).

Comme résultat dans les deux expériences, cet élève n'a apporté que l'objet cité en dernier. Faut-il penser que c'est le « *ou exclusif* » du langage courant (naturel) qu'utilise cet élève tout en privilégiant le deuxième ensemble cité? Si oui, nous nous trouvons devant un autre problème de l'utilisation du « *ou* » dans les langues congolaises. Ceci mérite bien une explication. Dans les langues occidentales, en français tout au moins, on dit par exemple : « *Jean ou André peut venir* », le verbe pouvoir s'accorde avec un seul sujet, ce qui laisse supposer que le « *ou* » est exclusif. Tandis que dans les langues congolaises (à part les intellectuels qui veulent calquer les langues occidentales), on dira : « *Jean ani André badi buakulua* » qui signifie « *Jean ou André peuvent venir* ». Donc le verbe pouvoir s'accorde avec les deux sujets. Ce qui complique notre analyse sur le « *ou* » utilisé qui peut être inclusif ou exclusif.

La plupart des erreurs d'incompréhension logique sont liées au substrat linguistique ou au comportement sociologique du milieu de l'individu. À cet effet, nous rapportons cette anecdote : Nous trouvant à Paris, mon oncle que je classe parmi les intellectuels, car il est enseignant dans une école au Congo, nous écrit une lettre en français en notant ceci : « *Envoyez-moi un pantalon ou une chemise* ». Tout le monde comprend bien que c'est un « *ou exclusif* » qu'il utilise, c'est-à-dire que nous avons le choix entre un pantalon ou une chemise. Mais non! Tout en écrivant en français,

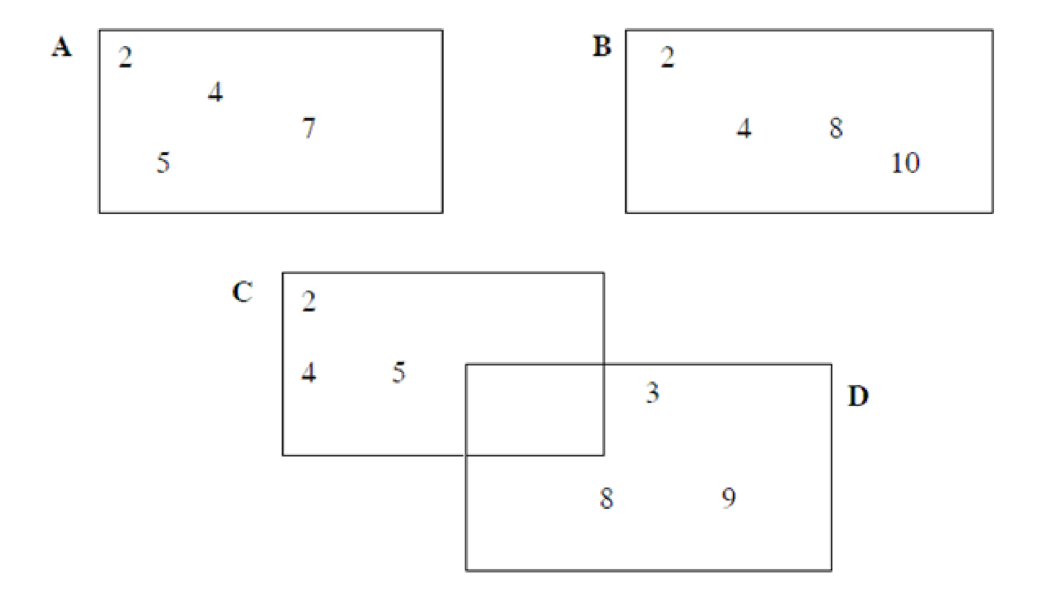
notre oncle fait fonctionner ce « *ou* » comme s'il s'agissait d'un « *et* » ou d'un « *ou inclusif* ». C'est un « *ou* » que nous qualifions de « *ou sociologique* ». Ayant envoyé uniquement un pantalon, il nous reprochera plus tard : « *Il fallait aussi m'envoyer une chemise car le pantalon ne se porte pas seul* ». Il va de soi que dans la langue française, quand quelqu'un dit : « *Prêtez-moi 20 $ ou 50 $* », on ne pensera pas à prêter 70 $!

Difficultés sur l'intersection des ensembles

Quant à l'intersection des ensembles, il n'y a pas de confusion possible sur l'utilisation du connecteur « *et* », mais il faut tout de suite dire que les élèves congolais utilisent souvent un élément renforceur dans la définition de l'intersection. Ce qui peut paraître comme une tautologie. Ils diront souvent :

« *A ∏ B est l'ensemble des éléments communs à A et à B à la fois* » ou encore « *A ∏ B est l'ensemble des éléments appartenant à A et à B en même temps* ». « *À la fois* » et « *En même temps* » sont deux expressions qui facilitent la compréhension de ces deux définitions. Des tels « *renforceurs* » sont indispensables dans l'enseignement des élèves congolais ou africains, car ils servent souvent à clarifier les définitions et les théorèmes.

Pour terminer avec les difficultés sur la réunion et l'intersection des ensembles, nous pouvons souligner une autre difficulté, non moins importante, provenant des représentations graphiques. Les représentations graphiques font partie du langage mathématique oral et écrit. Elles servent à véhiculer le raisonnement mathématique (Kazadi, 2006). Nous avons constaté que chez les élèves de 14 ans, le raisonnement est souvent gêné par l'utilisation abusive de représentations fallacieuses, même si celles-ci sont utilisées de bonne foi par les enseignants. Un exemple suffit pour illustrer notre pensée. Dans une classe de 3e secondaire, un élève dira que ces deux ensembles A et B sont disjoints. Par contre, les ensembles C et D ne le sont pas, car les diagrammes ne sont pas séparés.



Difficultés liées à la quantification

Lors de l'introduction des mathématiques dites « *modernes* », on a semblé mettre l'accent sur la terminologie dans le langage ensembliste. Il s'est créé un arsenal très puissant de terminologie, parfois ésotérique, à se demander si les élèves de 14-17 ans et même au-delà sont capables d'y comprendre quelque chose. Mais on a semblé oublier l'organisation, la structuration des phrases mathématiques, c'est-à-dire la syntaxe là où la quantification joue un rôle très important.

De la classe de première secondaire jusqu'en terminale, peu de programmes dans le monde consacrent une place particulière à l'enseignement des quantificateurs. Très souvent, on se contente de les utiliser d'une façon implicite, ou comme des abréviations, ou encore on les évite tout simplement.

L'une des difficultés sur la quantification dans les classes où on les utilise explicitement tient au fait, d'une part, qu'elle est souvent parachutée sans paraître motivée par des situations effectivement rencontrées par les élèves. Pourtant les occasions qui permettent de l'introduire sont nombreuses. D'autre part, une autre difficulté tient au fait que l'on tombe dans le travers qui consiste à privilégier les symboles « $\forall$ » et « $\exists$ » qui sont certes « *parlants* » ou « *signifiants* » pour les élèves et peut-être particulièrement commodes, mais sont souvent considérés par eux comme des signes sténographiques.

Un point important à souligner lorsqu'on enseigne les quantificateurs aux élèves congolais, c'est d'être vigilant sur les expressions des quantificateurs utilisées en français qui, la plupart du temps, ne correspondent pas aux expressions en langues congolaises. Dans les langues congolaises, l'expression de la quantification utilise le redoublement du prédicat, alors que certaines langues comme le français ont perdu ce redoublement. Ceci ajoute une autre dimension aux difficultés des élèves. Par exemple, en Luba-Kasaï, on dira « *x yonsu yonsu* » (x tout, tout) pour « *Pour tout x* ». Ce redoublement est important pour les élèves à tel point que si l'on n'insiste pas là-dessus; ils demandent souvent : « *Est-ce pour tout, tout x?* ». Il est nécessaire pour l'enseignant d'insister sur le « tout, tout » pour une meilleure compréhension des élèves. Cette insistance est conforme aux langues congolaises, et après tout, elle n'enlève rien au raisonnement mathématique.

On peut aussi remarquer qu'on retrouve ce redoublement dans les langues congolaises pour exprimer une évaluation intensive : « *Tout blanc* » se dit « *Blanc, blanc* », « *Tout haut* » se dit « *Haut, haut* » ou pour signaler de totalité : « *Celui-là, celui-là* » ou « *Moi, moi* ».

Une autre difficulté sur la quantification provient de l'intervention du connecteur « et » dans son expression. Il aide souvent à exprimer la quantification. Par exemple, en Luba-Kasaï : « *Mbigu ne mbingu* » en traduction littérale donne : « *Semaine et semaine* » et toute l'expression signifiant : « *Toutes les semaines* ».

Pour montrer l'importance des difficultés des élèves qui sont soumis à une traduction de la langue congolaise vers la langue française, considérons ces deux énoncés :

- « *L'élément de chaque ensemble* » (Nkatu ka tshisumbu ne tshisumbu en l'élément d'un ensemble et d'un ensemble);
- « *L'élément de tous les ensembles* » (Nkatu ka bisumbi bionsu en l'élément de tous les ensembles).

Nous faisons remarquer que la substitution de « *chaque* » à « *tous* » peut modifier le contenu mathématique et le sens des énoncés.

Une dernière difficulté concerne le rôle des déterminants. Les déterminants jouent un rôle très important dans la quantification en langue française. Le déterminant indéfini « *un* » a tantôt force de « tout » et tantôt celle de « *quelque* », c'est-à-dire il peut signifier le quantificateur universel « pour tout » ou le quantificateur existentiel « il existe au moins un ». Par exemple, dans cette phrase célèbre : « *Un sot trouve toujours un plus sot que lui qui l'admire* », le premier « *un* » a pour signification

« *pour tout* » et le second a pour signification « *il existe au moins un* ». Dans les langues congolaises où les déterminants sont sous-entendus, les quantificateurs sont aussi sous-entendus. Il serait dès lors nécessaire que l'enseignant soit prudent lorsqu'il introduit les définitions, les postulats ou les théorèmes où interviennent les quantificateurs implicites. Par exemple, dans le postulat d'Euclide : « Par *un* point extérieur à *une* droite, on peut mener *une* seule parallèle à cette droite ».

L'enseignement des mathématiques en langues congolaises

Du point de vue de toutes les difficultés que nous venons d'énumérer, est-il possible d'enseigner les mathématiques en langues congolaises? Y a-t-il des obstacles? À quel niveau se situent-ils? Y a-t-il des avantages ou des désavantages à enseigner les mathématiques en langues congolaises?

Les réponses à ces questions constituent à l'heure actuelle un véritable débat dans les milieux didactiques en Afrique. Par exemple, dans les pays du Maghreb, l'enseignement des mathématiques se fait en arabe à l'école primaire et secondaire et l'arabisation semble se poursuivre au niveau supérieur. Par contre en Afrique noire, certaines expériences ont tourné court. En Tanzanie, par exemple, l'enseignement des mathématiques en swahili est arrêté à l'école primaire.

Pour notre part, la question fondamentale que nous posons pour le Congo, c'est la suivante : pourquoi faudrait-il abandonner l'enseignement des mathématiques en français pour l'enseignement des mathématiques en langues congolaises? S'il faut le faire parce que dans certains pays l'ont fait ou tout simplement pour des raisons de pseudo-indépendance, alors là, nous pensons que l'expérience ne mérite pas d'être commencée. Mais si l'on montre par des études expérimentales bien menées que les difficultés des élèves congolais diminuent en enseignant les mathématiques en langue congolaise, alors là nous adhérons à ce projet non sans appréhension. D'abord parce que les élèves français qui étudient les mathématiques en français éprouvent aussi des difficultés à tous les niveaux, que ce soit logique, linguistique ou purement mathématique. Ensuite, parce qu'en étudiant les mathématiques dans les langues congolaises, on peut les enfermer dans un carcan qui ne leur permettra pas de communiquer avec le monde mathématique extérieur. De ce point de vue, nous rejoignons les élèves de Soweto (Naïdouba, 1981), qui ne voulaient pas étudier dans leur langue.

La question que nous avons posée à Gerdes (2006) à propos de l'enseignement des mathématiques dans les langues africaines et la réponse qu'il nous a donnée nous réconforte, car il abonde dans le sens de maintenir cet enseignement dans

les langues officielles (anglais, espagnol, français, portugais, etc.) et non dans les langues vernaculaires africaines.

Toutes les erreurs et les difficultés des élèves congolais que nous avons soulignées, ici, et bien d'autres ne peuvent pas être considérées comme une caricature de faiblesse des langues africaines. Les mathématiques peuvent s'enseigner dans les langues africaines et ces langues sont bien capables d'édifier, de soutenir et de véhiculer un raisonnement mathématique. Toutefois, un effort énorme de traduction et d'interprétation s'impose. Il est aberrant de croire et de penser qu'il existe au monde une langue qui soit proche du langage mathématique et qu'en enseignant les mathématiques dans l'une ou l'autre des langues africaines, on puisse supprimer toutes les difficultés des élèves en mathématiques.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons affirmer que, d'une façon générale, il y a une différence entre les leçons de français (de langue) et celles de mathématiques. Notons avec Roux et Lorant-Jolly (2000) que le « *français des maths* » n'est pas le « *français de tous les jours* » (qui n'est lui-même pas le « *français de la littérature* »). Dans les leçons de français, on accorde une large place à l'analyse des procédés syntaxiques et sémantiques utilisés dans les textes étudiés. Par contre, dans celles de mathématiques, les explications linguistiques sur les procédés particuliers du langage mathématique sont rares, d'où la difficulté pour les élèves à remédier par eux-mêmes à leur incompréhension en mathématiques.

Il va sans dire que dans cet état des choses, la formation linguistique et logique des élèves est plus que nécessaire. Le langage mathématique doit être considéré comme une matrice génératrice des mathématiques. Dès lors, il est surprenant de constater que dans plusieurs pays, y compris le Congo, l'outil « *logique et langage mathématique* » soit complètement oublié. Il faudrait revenir à un cours systématique de logique et langage mathématique dans l'enseignement au secondaire. Enfin, l'essentiel de l'effort dans l'enseignement des mathématiques doit permettre d'initier les jeunes élèves à l'abstraction, à la généralisation, à l'analyse et à la synthèse, qui, à notre avis, sont des compétences de base pour une bonne mathématisation et ceci que l'enseignement soit réalisé dans n'importe quelle langue.

Références

Gerdes, P. (2006, juillet). *Sur des possibilités d'incorporation des savoirs endogènes africains dans l'éducation*. Communication présentée à la conférence-débat de l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), à l'Université du Québec à Montréal.

Kazadi, C. (2005). *Exploration des pratiques de professeurs des mathématiques du secondaire à l'égard de l'évaluation formative en mathématiques* (Thèse inédite présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal).

Kazadi, C. (2006). Les approches innovantes dans les manuels de mathématiques : innovations didactiques. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation dans la formation à l'enseignement.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

MEQ. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel. (2005). *Plan d'Action National de l'Éducation pour Tous, Cadre stratégique* (volume I). Kinshasa.

Roux, M. et Lorant-Jolly, A. (2000). Profs de maths, profs de français : même combat. *Bulletin de l'AFEF, Le Français Aujourd'hui*, (31), 25-36.

Les neurosciences éducatives : une approche pour la formation des formateurs

Fatima Zohra **BOUKERMA-AGHLAL**
Université Boumerdes, Algérie

Résumé

L'approche « neuroscience éducative » offre un cadre dans lequel peuvent s'inscrire les pratiques enseignantes. Nombre d'éducateurs pensent que l'information sur le cerveau est très pertinente pour un grand nombre d'activités éducatives. Notre objectif est de montrer comment cette approche pourrait aider les enseignants à comprendre comment se fait l'apprentissage au niveau cérébral. Pour cela, nous allons aborder ce qui suit : les neurosciences éducatives; les apprentissages et les capacités cognitives; la spécialisation du cerveau dans l'apprentissage du langage; le mécanisme cérébral de l'apprentissage langagier; le développement et l'apprentissage langagier tout au long de la vie.

Introduction

Les neurosciences éducatives sont un domaine de recherche relativement nouveau qui fait la jonction entre les neurosciences et les sciences de l'éducation. Ce domaine s'intéresse en particulier aux processus biologiques en jeu dans l'apprentissage. D'une manière pratique, les applications des neurosciences éducatives mènent vers des évolutions dans la manière d'enseigner et d'apprendre. Leur « développement est dû aux progrès considérables – réalisés dans l'analyse moléculaire, cellulaire et intercellulaire du système nerveux – et dans l'étude du comportement » (Larousse, 2007, p. 615).

Ainsi, les avancées récentes en neurosciences permettent de se questionner sur leurs applications possibles dans le domaine de l'éducation (Tardif et Doudin, 2010). Comprendre les neurosciences éducatives, le cerveau, son fonctionnement et ses mécanismes est devenu un atout nécessaire pour tout formateur. C'est un moyen d'étudier la compréhension, le savoir-faire et la maîtrise de compétences.

Les neurosciences éducatives

On commence aujourd'hui à admettre que les fonctions cognitives (la mémoire, le langage, la compréhension) naissent dans le cerveau et dépendent de lui. L'OCDE, visant à une meilleure compréhension du système d'apprentissage au cours du cycle de vie d'une personne, s'est intéressée à cette question dans le cadre de son projet « Science de l'apprentissage et recherche sur le cerveau ». Deux grands rapports concernant le cerveau et l'apprentissage ont été produits par cet organisme : Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage (OCDE, 2002) et Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage (OCDE, 2007).

Le lien entre neurosciences et sciences de l'éducation demeure davantage au niveau de la compréhension des mécanismes cérébraux qui sous-tendent certains processus cognitifs. Les apports sont nombreux : compréhension du mécanisme cérébral dans les apprentissages, l'effet des différents types d'enseignement sur le cerveau, l'identification des élèves présentant des difficultés... Afin de mieux comprendre ce champ d'études, il est important de rappeler les principaux éléments du cerveau et son fonctionnement lors de l'apprentissage langagier.

Apprentissages langagiers et capacités cognitives

L'exposition à « un stimulus structuré comme le langage va progressivement spécialiser les régions cérébrales dont la localisation dépend de la structure physique de la parole et des connexions neuronales privilégiées en place au moment de l'apprentissage » (Dehaene, 2004, p. 457). Donc, chaque fois que l'on apprend quelque chose et qu'on le mémorise, l'activité neuronale donne de la plasticité à la fonction du cerveau. Ce mécanisme neuronal sert de révélateur aux mécanismes de construction des savoirs scientifiques (Droz, 2010). Autrement dit, le cerveau apprend grâce à la plasticité neuronale qui permet aux zones spécialisées de communiquer entre elles.

Historiquement, le langage articulé est la première fonction cognitive à avoir été localisée dans la partie gauche du cerveau (Annoni, 2002). Aujourd'hui, le principe de localisation fonctionnel se vérifie à presque tous les niveaux de l'organisation cérébrale. L'existence de liens étroits entre la plasticité neuronale, la malléabilité du cerveau et l'action d'apprentissage n'est plus à vérifier. Plusieurs études utilisent actuellement des techniques d'imagerie fonctionnelle (IRMf) afin de détecter les régions activées lorsque le sujet effectue une tâche particulière telle que la lecture

ou l'écriture. Cela fait de la plasticité neuronale une caractéristique fondamentale du cerveau pour le développement des capacités cognitives et la spécialisation de ses zones (centres nerveux) en matière langagière.

Spécialisation du cerveau et apprentissage langagier

Les recherches en neurosciences (Marieb, 2005; Sherwood, 2008) montrent que les zones associées aux fonctions auditives, visuelles et kinesthésiques sont des zones spécialisées qui ne peuvent fonctionner indépendamment les unes des autres. Ces zones sont :

- ***le lobe frontal*** **–** Il élabore la pensée, commande tous les mouvements volontaires et intervient dans les activités langagières. C'est le siège de la mémoire de travail.
- ***le lobe pariétal*** **–** Il joue un rôle important dans l'intégration des informations issues des différentes modalités sensorielles (vision, audition et toucher). Il est impliqué dans la lecture et l'écriture et l'attention, le repérage dans l'espace.
- ***le lobe temporal*** **–** Il participe à l'audition, le langage (sens des mots), la mémoire, plutôt visuelle pour le lobe droit et verbale pour le lobe gauche. Il joue aussi un rôle dans de multiples processus cognitifs.
- ***le lobe occipital*** **–** Il reçoit des informations visuelles. Il est impliqué dans la lecture, la reconnaissance des formes de lettres, la reconnaissance de l'orientation et l'analyse des images visuelles.

Les aires de traitement sémantique

Elles sont spécialisées dans le langage oral ou écrit. Ce sont **les deux « épicentres » du traitement sémantique (OCDE, 2007).** ***L'aire de Broca*** est la zone responsable des activités motrices du langage associées à l'articulation et à la production des mots parlés. ***L'aire de Wernicke*** reçoit des informations provenant du lobe occipital. Elle reçoit aussi des informations provenant de l'aire auditive du lobe temporal, ce qui est essentiel pour la compréhension de la parole. Le faisceau arqué relie l'aire de Broca à l'aire de Wernicke (Marieb, 2005).

Le traitement sémantique exige deux modules : le ***module auditif***, qui comprend deux sous-composants : le sous-composant des prononciations et le sous-composant des phonèmes comportant des représentations d'unités de son plus petites que la prononciation des mots entiers. ***Le module visuel*** comprend la zone

de la reconnaissance de la forme des mots, et le sous-composant spécialisé dans l'identification des lettres de l'alphabet. Le processus de la « conversion graphèmes/phonèmes » est exécuté par ***le circuit supérieur*** du fuseau arqué. Le processus de la lexication est exécuté par ***le circuit inférieur*** du même fuseau (Milne, 2010). Mais quelle que soit l'activité de ces zones, l'apprentissage langagier ne pourra être effectif sans l'intervention des différentes mémoires.

Mémoires et apprentissage langagier

Les chercheurs (Cordier et Gaonac'h, 2010; Habib, 1997; Lieury, 1996; Ninio, 2011) suggèrent que lors de l'apprentissage langagier, différents types de mémoire sont mis en œuvre chez l'être humain, et chacune a sa fonction (voir le Tableau ci-dessous) :

Tableau 1 : Les différents types de mémoires et leurs fonctions

Mémoires	**Fonction**
Mémoire sensorielle	Conserve très brièvement l'information apportée par les sens (oreille [auditive], les yeux [visuelle], tactile...). Passage obligé pour aller dans la mémoire à court terme.
Mémoire à court terme (mémoire de travail)	Mémoire de stockage bref des informations et de capacité limitée. Correspond à la capacité à manipuler les informations maintenues en mémoire à court terme.
Mémoire à long terme	Emmagasine les événements significatifs de notre apprentissage. Retient le sens des mots, des lettres et les habiletés manuelles apprises, telle l'écriture.
Mémoire explicite (déclarative)	C'est la mémoire consciente de toutes les choses dont on doit se souvenir et que l'on peut décrire verbalement.
Mémoire implicite (non déclarative)	Mémoire non consciente. C'est la mémoire d'un savoir-faire.
Mémoire procédurale	Inclut des actions : écrire, dessiner ou lire. Elle nous permet donc de réaliser automatiquement des actions motrices.
Mémoire phonétique	Connaissance des sons des lettres (phonèmes).
Mémoire sémantique	Connaissances définitives du sens des mots en se référant à des faits, des savoirs mémoire du « quoi ». Il s'agit d'une connaissance qui, pour être évoquée, ne nécessite pas de se référer au contexte de son acquisition (« où » et « quand » a été appris le concept).

Les mécanismes de l'apprentissage langagier

La lecture est une activité complexe qui implique la vision, le langage, la mémoire et le raisonnement (Content, 2003). Schématiquement, on distingue trois grandes divisions dans la lecture.

La reconnaissance visuelle des mots

La « lecture est d'emblée logographique » (Delahaie, 2009, p. 34). Le mot est d'abord perçu par le cortex visuel primaire (réception centrale du langage écrit) comme motif graphique, puis transmis à l'aire visuelle secondaire (perception du langage écrit) qui le transmet à l'aire tertiaire (interprétation du langage). Ces « processus sont activés au niveau du carrefour temporo–pariéto–occipital » (Sherwood, 2008, p. 211). Si la représentation visuelle du mot correspond à une forme dans le lexique mental, l'apprenant se souvient des lettres grâce à leur forme et le mot est immédiatement compris (Casalis, 1997). La reconnaissance de la forme des mots entiers connus active la forme visuelle et transmet l'information par le circuit inférieur au sous-composant de prononciation (sortie vocale) dans le module auditif. Les prononciations stockées dans le module auditif permettent la fluence verbale qui est une condition pour apprendre à lire (Milne, 2010). Les principes phonographiques sont déterminants, car ils entraînent à la fois une reconfiguration des savoirs langagiers antérieurement construits et s'accompagnent d'une accélération du rythme d'apprentissage.

La voie de conversion graphème-phonème

Elle est dite indirecte, car elle suppose le passage par une conversion des graphèmes (lettres) en phonèmes (sons) (Casalis, 1997). Lors de la lecture, le mot lu est transmis au sous-composant de la reconnaissance du mot dans le module visuel, puis au sous-composant d'identification des lettres du même module, ensuite au circuit supérieur qui permet de décoder les mots. C'est le processus de la « conversion des graphèmes en phonèmes ». Après l'analyse des lettres du mot et de leurs positions respectives par le circuit supérieur, l'information est transmise au sous-composant des phonèmes du module auditif où chaque lettre est associée au son correspondant sur la base de la connaissance des relations entre lettre et sons.

« Le circuit supérieur est un outil très puissant permettant d'apprendre des mots nouveaux puisqu'il aide à déchiffrer le code phonologique » (Milne, 2010, p. 31). Cette activité constitue la base du développement des habiletés du décodage. Selon

Borel-Maisonny (2005), la conscience phonémique serait induite par l'apprentissage du décodage de l'écrit qui forcerait l'enfant à prendre conscience des phonèmes. Une fois le circuit supérieur de lecture développé, les mots nouveaux peuvent être facilement décodés, le cerveau peut alors enregistrer un mot directement dans sa globalité pour stocker sa forme visuelle associée à sa prononciation dans le lexique mental.

L'accès au lexique, au sens des mots et des phrases

Le traitement sémantique de la lecture montre que la qualité de la compréhension du sens de l'écrit dépend de celle du travail effectué par le module phonologique du cerveau. Lorsqu'une personne « lit ou écoute un mot, l'hémisphère gauche utiliserait un codage sémantique dans le but de sélectionner uniquement la ou les significations les plus appropriées au contexte, écartant toutes les autres interprétations activées au sein de l'hémisphère droit. Ce dernier processus est essentiel pour la compréhension du langage figuratif et/ou pour la mise en place d'inférences durant le traitement d'un texte » (Kahlaoui et Joanette, 2008, p. 23). On sait que les performances en orthographe lexicale restent faibles dans les premières années d'école élémentaire, et augmentent fortement à partir de la troisième année.

Apprentissage tout au long de la vie

Il semble également que l'on apprend et continue d'acquérir des connaissances orthographiques tout au long de sa scolarité et même tout le long de la vie.

Trois mois avant le terme de la grossesse, les fœtus disposent de régions cérébrales spécialisées dédiées au langage. Les premières connexions entre le cerveau et le monde extérieur permettent au fœtus d'entendre les sons, ce qui permet d'enregistrer les premières réponses cérébrales aux stimulations externes.

À la naissance, les nouveau-nés sont capables de distinguer des syllabes proches, de reconnaître la voix de leur mère. L'expérience façonne le cerveau, et les fondements de l'apprentissage se mettent en place. L'apparition du langage vers 2 ans suit une période de développement du cerveau (Loisy, 2001). C'est alors le type d'expérience vécu qui est déterminant de l'orientation que prendra le comportement de l'enfant en matière d'apprentissage (UNESCO, 2005).

Les adolescents ont des capacités cognitives très développées, mais n'ont pas encore atteint la maturité émotionnelle. En prêtant attention à l'état du cerveau et du corps, il est possible de mettre à profit la plasticité cérébrale et de faciliter l'apprentissage.

Ainsi, il faut adopter une approche qui tienne compte des liens étroits entre bien-être physique et intellectuel.

Chez les adultes, plus les personnes d'âge mûr ont l'occasion d'apprendre, plus elles ont des chances de retarder l'apparition de maladies neurodégénératives. La neuroscience confirme qu'il est toujours bénéfique d'apprendre, surtout chez les personnes âgées : on a de plus en plus conscience que l'éducation apporte de nombreux « bénéfices » (OCDE, 2007).

Chez les personnes âgées, apprendre signifie continuer à changer, à évoluer de manière continue, d'où la nécessité de générer du savoir tout au long de la vie pour s'épanouir personnellement, s'intégrer socialement et participer à la société de la connaissance (UNESCO, 2005), car le but de l'apprentissage est l'actualisation de soi.

Conclusion

Il y a deux façons de créer une représentation du mot dans la banque de mots du cerveau, quand l'enfant apprend que la langue parlée est faite d'unités de son, il développe la conscience phonémique dans « le module auditif ». Lorsqu'il prend conscience du fait que les mots écrits sont constitués de lettres, ils développent la conscience graphémique dans le module visuel. À ce stade, le cerveau est prêt à développer les circuits de lecture entre les modules visuel et auditif avec le concours des deux circuits qui formeront la base de leurs habiletés ultérieures de lecture.

En général, l'apprentissage se rapporte à des activités ciblées d'acquisition de savoirs et de savoir-faire. La *formation* se rapporte à des processus qui englobent des activités d'apprentissage individuelles et collectives de développement personnel. Tenir compte de la composition du cerveau, de son fonctionnement et de ses zones spécialisées en langage dans l'organisation de l'enseignement, c'est prendre en considération l'idée que l'apprentissage langagier est en relation avec la plasticité neuronale qui commence à l'état fœtal jusqu'au quatrième âge. Pour cela, il faut insister sur la formation des formateurs pour l'éducation des jeunes enfants et la maîtrise des compétences langagières de base, et faire en sorte que la compréhension des neurosciences contribue à faciliter l'apprentissage du langage.

Références

Annoni, J.-M. (2002). Langage et spécialisation hémisphérique. *Revue de neuropsychologie*, *12*(2), 275-317.

Borel-Maisonny, S. (2005). *L'orthographe lexicale, rééducation orthophonique*. Paris, 43e année, Trimestriel nº 222.

Casalis, S. (1997). Mécanismes d'identification de mots dans les dyslexies de l'enfant. Dans *Les pluriels de Psyché*. Repéré à http://www.educalire.net/LecCommentlire.htm

Content, A. (2003). *Compétences et processus mobilisés dans l'apprentissage de la lecture*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.

Cordier, F. et Gaonac'h, D. (2010). *Apprentissage et mémoire* (2e édition). Collin.

Dehaene, S. (2004). *Mécanismes cérébraux de la lecture*. Premier cours « La reconnaissance visuelle des mots ». Chaire de psychologie cognitive expérimentale.

Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Saint-Denis : Inpes.

Droz, M. (2010). La plasticité cérébrale de Cajal à Kandel : Cheminement d'une notion constitutive du sujet cérébral. *Revue d'histoire des sciences*, tome I.

Habib, M. (1997). *Dyslexie : le cerveau singulier*. Marseille : Éditions Solal.

Kahlaoui, K. et Joanette, Y. (2008). Contributions hémisphériques et traitement sémantique des mots, *SPECTRUM, 1-2008*. Université de Montréal – École d'orthophonie et d'audiologie. Repéré à www.eoa.umontreal.ca/spectrum

Larousse. (2007). *Grand dictionnaire de psychologie*. Paris.

Lieury, A. (1996). *Méthodes pour la mémoire, Historique et évaluation*. Paris : Dunod.

Loisy, C. (2001). *Le développement du langage*. CM psychologie cognitive PE1, Version 2001.

Marieb, E.-N. (2005). *Anatomie et physiologie humaines*. France : Éditions Pearson.

Milne, D. (2010). *Apprendre au cerveau à lire* (adapté par Dyslexia international ASBL). Repéré à http://www.dyslexia-international.org/WDF/Files/Apprendre_au_cerveau_a_lire.pdf

Ninio, J. (2011). *Au cœur de la mémoire*. Paris : Éditions Odile Jacob.

OCDE. (2007). Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage. Repéré à http://www.oecd.org/fr/sites learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesiecle rechercheinnovationetpolitiques/40583325.pdfSherwood, L. (2008). Physiologie humaine. Bruxelles : de Boeck.

Tardif, E. et Doudin, P. A. (2010). Neurone, cerveau et neurosciences. Neurosciences et pédagogie, éclairages et recherches apprentissages, Revue pédagogique HEPL, (12/mai 2010).

UNESCO. (2005). Vers les sociétés du savoir. Éditions UNESCO.

État des lieux de l'enseignement bilingue au Sénégal : résultats d'une évaluation nationale

Babacar **DIOUF**
École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel
Université Cheikh Anta Diop – Dakar, Sénégal

Résumé

Face aux contreperformances enregistrées dans les systèmes éducatifs africains, notamment subsahariens, le principal palliatif qui a été trouvé dans la plupart des cas est le recours à une langue familière à l'apprenant comme médium d'enseignement dans les classes de l'école primaire. Pour le cas du Sénégal, bien qu'il y ait eu plusieurs expériences en la matière, la plus importante en termes d'envergure a été lancée en octobre 2002 dans le cadre du Programme décennal de l'éducation et de la formation. Cette expérience a porté sur l'enseignement de six langues nationales et en six langues nationales, chacune couplée au français. Cette communication vise à rendre compte des résultats de cette expérience en pointant les aspects qui apparaissent plus significatifs. L'évaluation a porté sur la réalisation de tests de compréhension (lecture) et de mathématiques. Les principaux résultats révèlent que l'enseignement bilingue peut être un levier efficient d'amélioration de la qualité des apprentissages à l'école primaire.

Mots-clés : enseignement bilingue, classes régulières, langue familière, langues nationales, français, performances, système éducatif, apprentissages scolaires

Introduction

Vingt ans après les recommandations des États généraux de l'éducation et de la formation tenus au Sénégal[1], relativement à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif, la plus grande initiative en la matière fut lancée. Il s'est agi d'introduire six langues nationales à la fois dans les classes de l'école élémentaire au prorata de cinq classes par département et pour tous les départements du Sénégal (DPLN, 2002a). Dans chacune des classes, la langue nationale d'enseignement a été choisie en accord avec les parents d'élèves et tenant compte d'une étude sociolinguistique qui a décrit la distribution des langues à travers le pays.

1 Janvier 1981.

L'expérience ayant débuté en 2002 sous la conduite de la Direction de la promotion des langues nationales, trois ans après (2005) et 6 ans après (2008), une étude a été réalisée.

Justement, cette communication porte sur les résultats de cette expérience à partir de l'étude de 2008. Ainsi, elle présente tout d'abord le contexte de l'étude et sa justification (problématique) ensuite, elle dégage les objectifs visés et la méthodologie adoptée pour enfin établir les résultats obtenus.

Contexte de l'étude

Plusieurs rencontres internationales et nationales ont recommandé que les États prennent des mesures idoines pour l'adoption des langues locales à l'école du fait de leur absence dans cet espace en termes de médium et d'objets d'enseignement systématisés et formalisés. Pourtant toutes les études menées dans ce sens ont prouvé à suffisance l'intérêt de s'y investir.

C'est bien dans ce cadre que l'enseignement bilingue (une des langues nationales associée au français) existe depuis de nombreuses années en Afrique, mais les expériences dans l'éducation formelle ont souvent été faites de manière isolée et leurs résultats sont méconnus au-delà des frontières nationales (DPLN, 2002b).

Pour le Sénégal aussi, l'introduction des langues locales dans le système éducatif n'est pas une question nouvelle. Un large consensus lié à un contexte international et sous-régional favorable, mais aussi à l'exigence d'un développement durable s'est construit autour de cette problématique.

Un certain nombre d'étapes ont été franchies depuis la mise sur pied en 1997, d'une commission s'intéressant aux « langues nationales » dans le cadre du curriculum de l'éducation de base pour prendre en charge cette question dans le cursus scolaire.

Objectifs de l'étude et méthodologie

Objectifs

Nous cherchions à évaluer les progrès scolaires des élèves (répartis par genre) en mathématiques et compréhension en lecture dans les classes expérimentales/pilotes (éducation bilingue) en 2e année (CP), 4e année (CE2), et 6e année (CM2), en comparaison avec les élèves de classes de niveau similaire et ne suivant pas le programme des classes bilingues (classes régulières ou traditionnelles). Ces classes

ont servi de groupes contrôle ou témoins. Nous visions aussi à mesurer les progrès réalisés dans les classes bilingues et régulières lors du deuxième passage.

Méthodologie

La détermination du groupe de contrôle a été réalisée après la détermination du groupe expérimental. Le groupe de contrôle a été décomposé en deux sous-groupes de taille plus ou moins égale : (i) le premier groupe a été constitué de classes ayant des caractéristiques similaires, de même niveau et situées dans les mêmes écoles que les classes du groupe expérimental, mais n'utilisant que le français – « classe témoin in »; (ii) le deuxième sous-groupe de contrôle a été constitué de classes utilisant seulement le français comme langue d'enseignement, mais n'étant pas situées dans la même école qu'une classe bilingue – « classe témoin out ». Bien que ces groupes de contrôle aient été constitués de manière séparée, ces deux groupes ont été fusionnés pour l'analyse des données.

Au total, 1239 élèves ont été testés au premier passage (2007) et 1943 élèves au deuxième passage (2008), ce qui correspond à 48 écoles enquêtées au premier passage et 54, au deuxième passage. Les langues nationales incluses dans l'enquête au premier passage sont le wolof, le pulaar, le seereer et le mandinka. Six écoles en *joola* ont été ajoutées à l'échantillon, au deuxième passage.

Outils de collecte de données

Ils comprenaient des tests destinés aux élèves, des questionnaires pour les enseignants, les directeurs d'école et les parents et des grilles d'observation de classe. Ils comprenaient également des grilles d'entrevues semi-dirigées pour les personnes-clés du système éducatif et leurs partenaires. Ces outils étaient accompagnés par des guides de collecte, d'administration et de correction.

Collecte des données

Le premier passage s'est déroulé du 22 octobre 2007 au 23 novembre au Sénégal et le deuxième passage s'est déroulé du 13 au 27 juin 2008.

La situation générale qui prévalait dans le pays au moment du deuxième passage de l'étude a été *marquée par une longue grève des enseignants qui a paralysé le fonctionnement des écoles* publiques pendant au moins 5 mois. D'ailleurs, c'est bien cette situation de non-fonctionnement des cours dans le secteur public qui a empêché de réaliser l'étude en avril et en mai comme initialement prévu. Partout, le démarrage de la

collecte de données s'est effectué à partir du premier jour de la reprise des cours, ce qui signifie que l'évaluation des apprentissages s'est effectuée après 5 mois de non-fonctionnement des établissements visés par l'étude.

Aussi, cette période a coïncidé dans certaines régions avec l'installation de l'hivernage par des pluies qui ont fini par voir beaucoup d'enfants déserter l'école au profit des travaux champêtres.

Une autre coïncidence notée et qui n'est pas sans conséquence sur les effectifs recherchés est la période des évaluations standardisées dans les établissements, ainsi que celle des épreuves physiques au CFEE qui visait l'essentiel des enseignants et tous les élèves de CM2.

Résultats de l'étude

Nous évaluons la performance de l'éducation bilingue au moyen d'une analyse comparative de la performance de l'éducation bilingue par rapport à l'éducation régulière.

Niveau CP

Le Tableau 1 présente le score moyen sur 100 obtenu par la cohorte d'élèves du niveau CP testés en 2007 et qui ont refait les tests de compréhension et de mathématiques en 2008 (groupe des anciens).

Tableau 1 : Score moyen aux tests de compréhension et de mathématiques au niveau CP par type d'enseignement en 2008 (%)

Catégories	Bilingue	Régulier	Différence
Compréhension			
Moyenne	74,0	63,0	**11,0****
Écart-type	(16,0)	(22,0)	
Mathématiques			
Moyenne	80,0	58,0	**22,0*****
Écart-type	(16,0)	(23,0)	

** Différence significative au seuil de 5 %.

***Différence significative au seuil de 1 %.

Au niveau de l'examen de compréhension, c'est au niveau de la compréhension de texte et du décodage (repérage d'une lettre, syllabe ou mot) que l'on note une différence significative entre les élèves des classes bilingues comparativement aux élèves des classes régulières. Toutefois, en ce qui concerne la construction de phrases (écriture), on ne peut conclure qu'il existe une différence entre les deux groupes (test-t non significatif).

En mathématiques, les élèves des classes bilingues ont des notes moyennes supérieures tant en numérotation, en comparaison et en résolution de petits problèmes.

Niveau CE2

Tableau 2 : Score moyen aux tests de compréhension et de mathématiques au niveau CE2 par type d'enseignement en 2008 (%)

Catégories	Bilingue	Régulier	Différence
Compréhension			
Moyenne	52,6[1]	47,2	5,4**
Écart-type	(20,0)	(21,0)	
Mathématiques			
Moyenne	61,2	64,6	-3,4
Écart-type	(20,0)	(19,0)	

[1] Résultats de l'examen de compréhension en français.

** Différence significative au seuil de 5 %.

En effet, en ce qui concerne la compréhension, les élèves des écoles bilingues réussissent toujours mieux que leurs collègues des écoles régulières bien que cet écart soit passé de 11 % pour le CP à 5,4 % pour le CE2, et ce, même si l'examen de compréhension a été passé en français.

Afin de voir si le fait de passer l'examen de compréhension dans la langue nationale avait un impact sur les résultats des élèves des classes bilingues au CE2, on leur a soumis l'examen de compréhension d'abord en français et ensuite en langue nationale. Les résultats sont présentés au Tableau 3.

Tableau 3 : Résultats des élèves du CE2 des écoles bilingues à l'examen de compréhension selon la langue (2008)

Examen de compréhension :	Nouveaux élèves	Anciens élèves
Langue nationale		
Moyenne	43,8	54,0
Écart-type	(22,0)	(24,0)
Français		
Moyenne	41,6	53,0
Écart-type	(19,0)	(20,0)
Différence (langue nationale-français)	2,2	1,0

Il semble donc que plus on avance dans le temps, plus l'écart entre la performance des élèves des écoles bilingues et régulières se rétrécit. Il reste à voir si ce résultat se confirme lorsqu'on compare les performances des élèves au CM2 (6e année).

Niveau CM2

Au regard des résultats des élèves du CM2 (dernière année du primaire) dans les deux types d'enseignement, on constate qu'à ce niveau il n'y a plus de différence significative dans la performance des élèves tant en compréhension qu'en mathématiques. Ce résultat nous indique que les élèves du système d'enseignement bilingue performent aussi bien que les élèves du régulier, bien que l'éducation se fasse principalement en français en dernière année du primaire.

Il est important de noter que les tests ont été administrés en français seulement tant au niveau des classes de CM2 bilingues que régulières.

Il semble donc que l'introduction graduelle du français dans les classes bilingues permette aux enfants d'acquérir des bases solides pour pouvoir intégrer à la fin de l'école primaire le système régulier.

Tableau 4 : Score moyen aux tests de compréhension et de mathématiques au niveau CM2 par type d'enseignement en 2008 (%)

Catégories	Bilingue	Régulier	Différence
Compréhension			
Moyenne	51,5	52,9	-1,3
Écart-type	(16,5)	(15,9)	
Mathématiques			
Moyenne	62,2	63,8	-1,6
Écart-type	(19,2)	(15,6)	

Performance selon le genre

Niveau CP

Les résultats des filles et des garçons au niveau des classes régulières sont comparables, et ce, tant en compréhension qu'en mathématiques, alors que dans les classes bilingues les garçons ont des résultats supérieurs aux filles. Il est important de souligner que la différence en termes de moyenne à l'examen n'est pas significative en ce qui concerne l'examen de compréhension, alors que la différence est significative au seuil de 5 % pour l'examen de mathématiques.

Donc, bien que les filles des classes bilingues réussissent mieux que les filles et les garçons des classes régulières, il existe tout de même une différence importante entre leur performance et celle des garçons dans les classes bilingues en mathématiques.

Tableau 5 : Score moyen au test de compréhension par type d'enseignement et par genre au CP en 2008 (%)

Catégories	Bilingue	Régulier	Différence (bilingue-régulier)
Filles			
Moyenne	71,3	62,1	9,2***
Écart-type	(13,5)	(20,0)	
Garçons			
Moyenne	76,1	63,1	13,0***
Écart-type	(17,30)	(23,8)	
Différence (filles-garçons)	-4,8	-1,0	

*** Différence significative au seuil de 1 %.

Tableau 6 : Score moyen au test de mathématiques par type d'enseignement et par genre au CP en 2008 (%)

Catégories	Bilingue	Régulier	Différence (bilingue-régulier)
Filles			
Moyenne	75,6	58,0	17,6***
Écart-type	(17,3)	(23,1)	
Garçons			
Moyenne	83,3	59,0	24,3***
Écart-type	(13,7)	(23,5)	
Différence (filles-garçons)	-7,7**	-1,0	

** Différence significative au seuil de 5 %.

*** Différence significative au seuil de 1 %.

Niveau du CE2

En ce qui concerne le CE2, les garçons des classes bilingues réussissent beaucoup mieux en compréhension que les garçons et les filles des classes régulières et les filles des classes bilingues (Tableau 7) tandis qu'il n'y a pas de différence significative quant à la performance des filles des classes bilingues par rapport à celle des filles des classes régulières.

Tableau 7 : Score moyen au test de compréhension par type d'enseignement et par genre au CE2 en 2008 (%)

Catégories	Bilingue	Régulier	Différence (bilingue-régulier)
Filles			
Moyenne	48,5	46,0	2,5
Écart-type	(19,1)	(22,0)	
Garçons			
Moyenne	56,7	48,6	8,1**
Écart-type	(19,5)	(20,8)	
Différence (filles-garçons)	-8,2**	-2,6	

** Différence significative au seuil de 5 %.

Au niveau des mathématiques (Tableau 8), les garçons des classes bilingues performent moins bien que les garçons des classes régulières (61,8 % contre 67,3 %). Par contre, il n'y a pas de différence significative entre les filles des classes bilingues et les filles des classes régulières. Enfin, au niveau des classes bilingues du CE2, il n'y a pas non plus de différence significative entre les résultats des filles et des garçons à l'examen de mathématiques, alors que les garçons des classes régulières ont en moyenne mieux réussi que les filles des classes régulières.

Tableau 8 : Score moyen au test de mathématiques par type d'enseignement et par genre au CE2 en 2008 (%)

Catégories	Bilingue	Régulier	Différence (bilingue-régulier)
Filles			
Moyenne	60,7	62,0	-1,3
Écart-type	(20,3)	(20,1)	
Garçons			
Moyenne	61,8	67,3	-5,5*
Écart-type	(20,6)	(17,5)	
Différence (filles-garçons)	-1,1	-5,3*	

* Différence significative au seuil de 10 %.

Niveau CM2

Au niveau du CM2, il n'y a pas de différence significative entre la performance des filles et des garçons des classes bilingues par rapport aux filles et garçons des classes régulières, et ce, tant au niveau de la compréhension qu'au niveau des mathématiques (Tableaux 9 et 10). Toutefois, en mathématiques, les garçons réussissent toujours mieux que les filles que ce soit dans les classes bilingues ou régulières.

Tableau 9 : Score moyen au test de compréhension par type d'enseignement et par genre au CM2 en 2008 (%)

Catégories	**Bilingue**	**Régulier**	**Différence (bilingue-régulier)**
Filles			
Moyenne	49,8	53,0	-3,2
Écart-type	(16,7)	(16,5)	
Garçons			
Moyenne	53,0	52,8	0,2
Écart-type	(16,3)	(15,4)	
Différence (filles-garçons)	-3,2	0,2	

Tableau 10 : Score moyen au test de mathématiques par type d'enseignement et par genre en 2008 (%)

Catégories	**Bilingue**	**Régulier**	**Différence (bilingue-régulier)**
Filles			
Moyenne	59,7	61,7	-2,0
Écart-type	(18,6)	(15,4)	
Garçons			
Moyenne	64,3	65,5	-1,2
Écart-type	(19,5)	(15,6)	
Différence (filles-garçons)	-4,6*	-3,8*	

* Différence significative au seuil de 10 %.

Faits remarquables : Analyse comparative de la performance de l'éducation bilingue par rapport à l'éducation régulière

Les résultats permettent de conclure que l'enseignement bilingue permet une meilleure compréhension de la matière par les élèves en début de cycle. En effet, ***l'utilisation d'une langue familière à l'apprenant au début de leur cycle de scolarité primaire permet une meilleure adaptation à l'école en introduisant graduellement le français comme langue d'enseignement.***

Toutefois, lorsqu'on ***atteint les dernières classes du primaire, l'écart entre les élèves des classes bilingues et les élèves des classes régulières tend à disparaître***.

En général, ***l'effet positif*** de l'enseignement bilingue dans ***les premières années*** du primaire (CP) ***se fait sentir tant chez les filles que chez les garçons***, bien que les garçons réussissent mieux que les filles dans la plupart des cas.

Il semble donc que ***l'enseignement bilingue avec une introduction graduelle du français permette aux élèves d'intégrer le système régulier à la fin du primaire sans handicap particulier***. En effet, ces derniers ***réussissent aussi bien que les élèves des classes régulières lorsqu'ils atteignent le CM2***. Inversement, le fait de suivre ***le programme d'enseignement bilingue ne constitue pas un avantage particulier*** pour les élèves par rapport à leurs collègues du système régulier.

Au niveau de ***l'examen de compréhension***, ***les élèves des classes bilingues réussissent mieux principalement en vocabulaire et en compréhension de texte (donner un titre au texte, identification de problèmes rencontrés, etc.) alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne les connaissances métalinguistiques.***

Au niveau des mathématiques, les élèves des classes bilingues performent mieux que les élèves des classes régulières en géométrie et en mesure, alors qu'en numérotation et en opérations, les élèves des classes régulières ont mieux réussi que les élèves des classes bilingues.

Enfin, l'utilisation d'une langue familière par les enfants permet de réaliser des performances meilleures aussi bien dans cette langue que dans une langue seconde en mathématique et en compréhension de lecture.

Références

Alidou, H. (2007). *Vers un enseignement de qualité : le facteur linguistique*. Atelier 2 de développement des capacités de l'éducation en Afrique « leadership des pays pour une mise en œuvre réussie dans le cadre du partenariat EPT-FTI », 2002, Pays-Bas.

Banque mondiale. (2008). Étude sur l'expérimentation de l'introduction des langues nationales au Sénégal.

Direction de la promotion des langues nationales (DPLN). (2002a). *État des lieux de la recherche en/sur les langues nationales*. Sénégal.

Direction de la promotion des langues nationales (DPLN). (2002b). *Schéma directeur de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire*. Sénégal.

Gérard, E. (1999). Stratégies éducatives, logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique de l'Ouest : Cas du Mali et du Burkina Faso. *Politiques africaines* (p. 101-114).

Haidara, Y. M. et Sangaré, S. (2007). *Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel*. UNESCO, secteur de l'éducation, Division pour la promotion de l'éducation de base, section pour la promotion de l'intégration et de l'apprentissage de qualité.

La formation initiale des enseignants de français au Liban : compétences linguistiques et développement professionnel

Norma **ZAKARIA**
Laboratoire REFAssages]
Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban

Résumé

Les enjeux de l'enseignement supérieur deviennent si imposants aux niveaux professionnel et socioéconomique qu'ils impliquent une réforme permanente des curricula. Cette communication s'assigne pour objectif de développer la formation initiale des enseignants de langue française au Liban. Deux facteurs dynamisent cette formation : les compétences linguistiques et le développement professionnel. Concevoir un curriculum universitaire adéquat, inscrire la formation initiale dans un parcours de construction identitaire et user d'une pertinence qui détermine dorénavant les paramètres de toute situation de travail en rapport avec l'activité professionnelle se sont avérés de première utilité pour l'enseignement/apprentissage de la langue française au Liban.

Mots-clés : formation initiale, curriculum, compétences linguistiques, développement professionnel

Les changements au niveau des cursus universitaires ont constamment accompagné les réformes scolaires, relevant ainsi plusieurs défis que les nouvelles mutations sociales et culturelles ont implantés dans le monde de l'éducation. Le Liban n'en est pas exempt. En effet, depuis presque deux décennies, des changements radicaux ont atteint les curricula universitaires, impliquant l'enseignement supérieur dans une nouvelle mission, à savoir « apprendre à apprendre et aussi apprendre à entreprendre » (Mayor et Tanguiane, 2000, p. 53) et accompagnant les décisions et les processus adoptés au niveau international, par exemple le traité de Lisbonne qui propose en 2005, une « huitième compétence … liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage » (Blanquart et Walkowiak, 2013, p. 181-182). Ajoutons que les transformations instituées par la réforme

éducative au Liban[1], au niveau des programmes, particulièrement ceux relatifs à la langue française, et à travers les enjeux culturels et pédagogiques qui en découlent, ont nécessité un changement dans les programmes de formation des enseignants de français, pour répondre aux besoins du contexte scolaire libanais.

Nous signalons ici les grands efforts déployés par les institutions d'enseignement supérieur francophones[2] au Liban qui placent la formation initiale des enseignants de langue française au premier rang de leurs occupations éducatives et offrent sans cesse des filières diversifiées qui prennent en considération les nouvelles perspectives en formation.

Quant à l'apprentissage des langues, il est actuellement menacé par les tendances des apprenants libanais à perfectionner les matières scientifiques et par l'usage fréquent des outils et des auxiliaires que la technologie leur offre. La question se pose alors : autour de quels savoirs, par quels dispositifs et avec quels acteurs pouvons-nous alors faire évoluer les pratiques de formation au niveau de la maîtrise des langues par les enseignants et les apprenants à la fois?

La langue française occupe une place considérable dans les programmes scolaires et universitaires au Liban et elle est instaurée comme langue d'enseignement, par le fait que plusieurs matières des programmes scolaires et universitaires sont enseignées en français. De plus, le statut de la langue française au Liban est continuellement actualisé au niveau des relations francophones et au niveau des échanges avec la France : des pactes et des partenariats ont précisé depuis le début du XXe siècle les types de relations francophones et le statut de la langue française dans le système éducatif libanais[3]. Dans les textes de ces pactes, des idées-clés ont jalonné les axes d'intervention pour présenter en permanence les visées éducatives, relevant de l'enseignement/apprentissage de la langue française, à savoir renforcer les compétences linguistiques des enseignants de français et améliorer la qualité de

1 Une réforme éducative au Liban en l'an 2000 a porté sur le curriculum de toutes les années de l'enseignement de base. Le français a gardé son statut de langue seconde dans l'enseignement.

2 L'Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), est parmi les universités francophones libanaises qui s'occupent de la formation initiale des enseignants de langue française. Les propos que nous avançons dans cette communication présentent certaines finalités de la formation initiale visées dans cette université, après l'adoption du système LMD.

3 Le 6/7/2011 un pacte a été nouvellement signé pour préciser la place de la langue française au Liban. Le Document Cadre de Partenariat entre la France et le Liban 2008-2012 place au cœur de la stratégie de coopération franco-libanaise l'appui à la francophonie dans le cadre d'une économie de la connaissance et de la culture. La mission du secteur de la coopération linguistique et éducative (CLE) est, dans ce cadre, d'apporter un soutien accru à la diffusion de la langue française en tant que langue d'enseignement dans le système éducatif libanais, du préscolaire à l'enseignement supérieur.

l'enseignement « du » français et « en » français pour favoriser un environnement scolaire francophone. Le développement de la formation initiale des futurs enseignants au sein des universités y est également prioritaire[4].

Cette situation a toujours attribué à la langue française un statut[5] privilégié dans l'enseignement au Liban et, en tant qu'objet d'enseignement, elle a toujours bénéficié d'un nombre d'heures imposant, dans la répartition hebdomadaire, et d'un contenu assez riche, comparable au contenu proposé par les programmes de langue en France[6].

Les fondements théoriques des programmes de formation initiale des enseignants de langue française

Les programmes de formation initiale des enseignants de français au Liban sont sujets à des changements perpétuels au niveau des conceptions et des contenus. Ils visent de plus en plus le perfectionnement linguistique en langue française et le développement professionnel des enseignants. Basés sur « un esprit d'intégration » et articulant « la construction curriculaire à trois niveaux : le niveau du profil général, qui répond au projet de l'institution; … le niveau du noyau d'énoncés complexes et concrets qui traduisent le profil de sortie visé chez l'étudiant; … le niveau des ressources » (Roegiers, 2012, p. 209) qui est relié aux savoirs et aux savoir-faire, ces programmes prennent en considération des dimensions théoriques et pratiques.

Quant aux objectifs visés, ils se répartissent en « deux grandes classes d'objectifs : objectif d'acquisition de connaissances (et) objectif de développement de l'agir ».

4 Dans le même Document Cadre de Partenariat entre la France et le Liban 2008-2012, a été mis en place un « programme d'appui à la rénovation de l'enseignement du français et en français » (FSP de 3,2 millions d'euros) au sein de l'Université libanaise, seule institution publique d'enseignement supérieur avec près de 80 000 étudiants. Un appui est également apporté, en partenariat étroit avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) aux départements de français des facultés des lettres et aux facultés de pédagogie des universités privées.

5 Au Liban, nous pouvons parler justement d'un bilinguisme scolaire national, où une seconde langue d'enseignement à côté de la langue nationale [l'arabe] est, selon le programme officiel, le français ou l'anglais.

6 « Le système éducatif libanais est structurellement bilingue (soit francophone, soit anglophone), 600 000 élèves sur 900 000 étant scolarisés dans des écoles francophones publiques et privées, au sein desquelles l'enseignement des mathématiques et des sciences est assuré en français. L'objectif de l'Ambassade est de développer l'attractivité des établissements scolaires privés et publics francophones » (Document Cadre de Partenariat entre la France et le Liban 2008-2012).

Ces deux objectifs se déclinent en « objectif d'information » et « objectif de conceptualisation » pour le premier, et en « objectif d'application » et « objectif d'adaptation » pour le second (Martin et Savary, 2012, p. 51). Les domaines de réalisation de ces objectifs sont ceux liés au choix des approches, des méthodes et des moyens d'enseignement utilisés, et ceux encore relatifs aux caractéristiques des élèves, à la gestion de la classe et à l'instrumentation appropriée. Notamment, une analyse réflexive, portant sur des situations didactiques élaborées dans le domaine des pratiques scolaires, est essentielle dans le but de mettre en relief l'importance de la théorie ainsi que ses retombées sur la pratique professionnelle. En effet « analyser les pratiques professionnelles revient donc, grosso modo, à les élucider, à les recadrer, afin de mieux être en mesure d'en considérer la portée et de les modifier au besoin » (Boutin, 2012, p. 24).

Concernant le niveau des concepts théoriques, les notions fournies par les théories didactiques se regroupent dans des ensembles de concepts didactiques nouveaux qui permettent d'organiser les connaissances et de mieux concrétiser intellectuellement les traits d'une classe d'objets communs, qu'ils soient concrets ou abstraits. Blanquart et Walkowiak (2013) soulignent l'importance de la conceptualisation dans les formations d'adultes, par le fait de « déconstruire pour complexifier » et expliquent comment :

> … après avoir fait émerger les représentations des stagiaires et les avoir mis en action, dans une activité qui consiste à bouleverser ces représentations initiales, on procède à un temps de structuration des nouveaux acquis. (p. 192)

Cependant, « la théorie ne fournit pas de réponses à tout, mais elle ouvre des perspectives, rebat les cartes, fait entrer de l'air frais » (Astolfi, 2008, p. 31). Toutefois, il est évident que même si les cours de formation initiale abordent les concepts de base, ceci ne sera pas consolidé, le plus souvent, à ce stade, faute de temps et par manque d'expériences, puisque les pratiques enseignantes sont encore limitées et réduites. De nouveaux concepts apparaissent aussi au niveau de la formation continue : recherche-action, renouvellement des curricula, développement professionnel, démarche d'innovation, etc.; et c'est aux enseignants de se les approprier. Pour cela, les pratiques en formation initiale ne peuvent pas être développées seulement en fonction des théories pédagogiques, mais surtout au niveau des besoins du contexte scolaire. Selon Jean-Pierre Astolfi (2003),

> … la professionnalisation du métier d'enseignant […] ne peut réussir que moyennant la prise en compte de deux éléments largement antagoniques, mais tous deux indispensables :

- l’appui sur les acquis des recherches, moyennant une réflexion nouvelle sur les canaux de formation (*le souhaitable*);

- la prise en compte des compétences « en acte » des enseignants et de leurs savoirs « tacites », sur lesquels s’appuyer, même si c’est pour les transformer (*le possible*). (p. 45)

Partant de ce constat, nous avons essayé de mettre l’accent sur la conciliation de la théorie et de la pratique dans la conception de notre programme de formation initiale des enseignants[7]. Par le fait même, notre souci a toujours été de voir comment établir un équilibre entre les théories linguistiques et les pratiques pédagogiques dans la perspective de la formation des enseignants de français au Liban, et comment varier les pratiques pour que les actions effectuées par les enseignants débutants soient adaptées au profil et aux besoins de chacun d’eux. Évidemment, les « pratiques pédagogiques emportent toujours des valeurs, variables d’un enseignant à l’autre » (Muller, 2005, p. 77). Il faut alors aider les élèves-maîtres en formation initiale à « éviter de tomber dans un certain conformisme ou dans le besoin d’être comme tout le monde » (Michel, 2013, p. 87), comme il faut les encourager à être créatifs.

Vers un développement professionnel des enseignants de français

Développer un programme ou un curriculum qui favorise une formation professionnelle est sans doute une nécessité. S’engager dans une démarche de professionnalisation et se comporter en professionnel deviennent alors des visées à atteindre ultérieurement, après l’entrée dans le métier. Cependant l’entrée dans le métier et l’insertion professionnelle exigent une adaptation, une socialisation et un bien-être auxquels la formation initiale peut sensibiliser l’élève-maître. Le rôle du tuteur est important ici, car « la professionnalité de l’enseignant se construit lorsqu’il exerce mais également lorsqu’il y a un pointage des règles de métier par des formateurs et un étayage par des membres de la communauté de travail qui jouent le rôle de tuteurs » (Méard et Bruno, 2009, p. 177-178). De plus, les savoirs théoriques, caractérisés par « leur caractère scientifique et générique pour expliquer le réel » (Gelin, Rayou et Ria, 2007, 36), acquis par intégration et par assimilation et appuyés par des savoirs pratiques en simulation, préparent l’insertion efficace dans le métier. De là ressort « l’alternance de transmission de savoirs standardisés et de construction de savoirs à partir de la pratique » (Charlier, Roussel et Dejean, 2012, p. 101).

7 En tant que directrice du département des sciences de l’éducation à l’Université Saint-Esprit de Kaslik, nous avons participé au renouvellement des curricula de formation des enseignants de langue française, dans cette université.

Notons que des projets de liaison entre enseignement théorique et formation pratique sous-tendent les programmes de formation au Liban, mais l'enseignement théorique semble l'emporter, faisant perdre aux étudiants, en quelque sorte, le contact avec la réalité; d'où le décalage entre la formation académique et les pratiques professionnelles. Ceci apparaît particulièrement dans les pratiques des stagiaires où les « savoirs inscrits dans la formation semblent rarement réinvestis dans le contexte des stages … et ne traversent pas facilement les frontières des cours dans lesquels ils apparaissent » (Desjardins et Boutet, 2008, p. 155).

Le stagiaire en formation initiale « amorce une première ébauche de son rôle d'éducateur en peaufinant les traits et les lignes de son profil d'enseignant tel qu'il est prescrit dans les normes pédagogiques préétablies et cherche à construire, en même temps, son identité professionnelle » (Zakaria, 2012, p. 1). En effet, « l'identité d'un individu n'est pas, pour lui, un état mais une construction dynamique du sujet qui cherche à se positionner, à affirmer sa singularité, à trouver des issues dans le traitement des contradictions auxquelles il est soumis » (Vinatier, 2009, p. 81). Cette identité professionnelle est souvent prescrite dans les programmes comme « ce qui rassemble des idéaux professionnels toujours constitués d'une part de réel (des pratiques, des normes, une éthique) et d'éléments imaginaires (une histoire parfois mythifiée, une vision de l'avenir) » (Obin, 2011, p. 57). Une vraie formation professionnelle tient compte évidemment du processus de construction de compétences et des transformations identitaires dans les situations de travail. Il s'ensuit que la formation initiale des enseignants à l'université doit concilier deux questions fondamentales : celle de l'action et celle de la réflexion, à partir de transformations et de transactions adéquates pour surmonter les tensions et les obstacles dans une formation professionnelle, à savoir, particulièrement, la tension entre logique disciplinaire, logique de recherche et logique d'action et de réflexion sur l'action.

Dans la réalisation des actions, il est bien adéquat de parler de gestes pour désigner des savoir-faire professionnels. Ces gestes, « considérés comme des praxéologies liées à des tâches d'enseignement » (Bronner, 2011, p. 174), soutiennent la régulation des apprentissages et sont décisifs dans la réussite et l'accomplissement des tâches. Selon Balslev (2011),

> deux traits du geste professionnel retiennent particulièrement (l')attention. D'une part, son but, qui est la conduite de la classe pour l'apprentissage, d'autre part, son caractère situé et nécessitant des ajustements continuels. (p. 27)

Étant donc « la manifestation motrice et/ou verbale de l'activité » (Chabanne et Dezutter, 2011, p. 11), le geste est essentiel pour l'analyse réflexive des situations de travail.

Ces considérations impliquent le fait de structurer les savoirs dans un curriculum universitaire, où l'enseignant est opérationnel et professionnel et où les apports d'une formation disciplinaire de haut niveau et des travaux en épistémologie des disciplines, tout en produisant de savoirs nouveaux et en mettant en œuvre une démarche clinique au plus près des tâches professionnelles, soient clairs et mobilisables dans l'action pour répondre aux questions des enseignants et aux problèmes de la profession et pour inscrire la formation initiale dans un parcours de vie professionnel. Cette formation « articule l'action, la réflexion sur l'action et l'appropriation de savoirs et savoir-faire » (Cafoc de Nantes, 2012, p. 186).

En outre, placer le référentiel de compétences comme outil d'articulation entre formation professionnelle et formation universitaire, dépasser les découpages disciplinaires et croiser les approches autour d'objets carrefours, penser une véritable didactique, s'avèrent être des éléments fondamentaux pour un programme de formation structuré. Ce programme peut offrir des mises en situations authentiques (études de cas, témoignages, réflexion sur les situations vécues) et un travail sur les conceptions du métier (journal de bord, portfolio, bilan de compétences), en faisant vivre par les étudiants les pratiques d'enseignement et d'évaluation qu'ils feront vivre eux-mêmes, ultérieurement, par leurs élèves.

Pour un perfectionnement linguistique dans la formation initiale des enseignants de français au Liban

À la sortie de l'école, plusieurs bacheliers libanais maîtrisant la langue française choisissent des filières[8] universitaires qui les destinent à devenir des enseignants de langue française dans les écoles francophones du Liban. Dans toutes ces filières, les programmes de formation initiale en langue française comportent une large part attribuée au développement des compétences langagières chez les étudiants. En effet, apprendre et enseigner la langue française au Liban à bon escient devient une nécessité, si nous voulons conserver le statut de cette langue, en tant que langue première[9] parmi les langues étrangères dans le système éducatif libanais.

8 Les spécialisations universitaires qui préparent des enseignants de français sont la licence en lettres françaises, qui met l'accent sur la langue et la littérature françaises, et la licence en sciences de l'éducation, qui met l'accent sur l'enseignement de cette langue, ainsi que sur son perfectionnement.

9 La langue française a un cachet spécial au Liban : un fait de culture et un choix de société. Même si elle n'est pas parfaitement maîtrisée par tous les Libanais, elle reste pour une élite qui commence à vieillir la langue étrangère la plus préférée.

Nous signalons ici que l'enseignement bilingue conçu dans nos écoles est régi par les compétences linguistiques et professionnelles des enseignants, par leur comportement langagier et par leurs méthodes d'enseignement.

Depuis deux décennies, les programmes universitaires au Liban ont pris un aspect plus pratique à ce niveau, en proposant des cours de perfectionnement linguistique en français, par le biais des mises à niveau et de la préparation des diplômes[10] délivrés à cet usage. Cela a nécessité un développement au niveau des compétences relevant de l'oral et de l'écrit afin qu'elles constituent un référentiel très détaillé propre à la formation des enseignants de français. En effet, auparavant, la formation des enseignants de langue française se limitait à des cours de grammaire traditionnelle, de civilisation et de littérature françaises, sans pour autant prendre en considération la fonction communicative de la langue. Or, les besoins langagiers des apprenants ont actuellement changé, impliquant par là une nouvelle perspective dans l'enseignement de la langue française.

Conjointement les contenus des cours enseignés en langue française ont été revus dans les universités, en tenant compte de la réalisation des objectifs éducatifs et des besoins didactiques. Plusieurs questions didactiques, portant sur l'enseignement/apprentissage de la langue, ont nécessité la présentation de notions spécifiques, relevant des concepts linguistiques essentiels pour la connaissance de la langue française, de la phonétique, des différents moments d'une classe de langue concernant l'oral, la lecture, l'écrit, ainsi que des pratiques linguistiques des élèves-maîtres eux-mêmes.

De même, des échanges langagiers en classe sont fréquemment organisés entre les étudiants eux-mêmes et avec les enseignants. Ces échanges permettent de perfectionner le domaine de l'oral en français et de développer les compétences langagières des étudiants. Ces moments, considérés comme des « temps de régulation », permettent « le développement des capacités d'auto-organisation et de recherche des étudiants, ainsi que la reconnaissance de leur parole sociale au sein de collectifs » (Pueyo, 2012, p. 176).

En outre, les compétences linguistiques des élèves-maîtres libanais, qui vivent et communiquent dans un milieu multilingue, exposés aux défis de la mondialisation et de la diversité culturelle, sont soutenues par le développement des compétences culturelles et interculturelles. Zakaria (2011) met l'accent sur l'efficacité de l'adoption

10 Le perfectionnement linguistique se réalise à travers plusieurs modules de mise à niveau et l'obtention de diplômes tels que le DELF et le DALF.

d'une perspective transnationale et mondiale et d'une nouvelle attitude pédagogique vis-à-vis des questions globales et interculturelles, qui favorisent un enseignement des langues actualisé et motivant. Pour cela, une restructuration profonde des contenus en intégrant les questions de l'environnement, des méthodes et des structures de l'apprentissage sera le leitmotiv de cet enseignement. Notamment, au niveau social et culturel, le contexte universitaire libanais change de visée sous l'influence des facteurs internes et externes[11] qui l'agitent, car « notre époque a vu se déployer un triple bouleversement lié aux techniques : informatisation, médiatisation et réticularisation de la société présageaient désormais une nouvelle capacité de civilisation » (Agnès, 2013, p. 10).

En guise de conclusion, nous pensons que la formation initiale des enseignants de langue seconde est en corrélation avec différents domaines qui fournissent des thématiques de recherche en didactique des langues. De plus, les enseignants en exercice ont besoin continuellement de se former et de se recycler pour développer leurs pratiques langagières, n'étant pas des natifs de la seconde enseignée. Un degré de maîtrise suffisant, relevant des compétences langagières et des compétences professionnelles, est alors essentiel pour mettre en place des situations de communication et gérer des activités de classe adéquates et motivantes. Notamment l'enseignement d'une langue étrangère, même si elle occupe le statut de langue seconde dans l'enseignement, comme c'est le cas au Liban, présente des difficultés dues, le plus souvent, à des facteurs sociaux et culturels. Le recueil des savoirs ne suffit pas dans ce contexte. En conséquence, pour atteindre ses finalités et s'avérer être efficace, la formation ne prend pas seulement en considération les contenus, mais tient compte, dans une large mesure, de la façon dont elle sera préparée et vécue par l'équipe d'animateurs comme par les participants. Il serait bon alors de former les formateurs d'enseignants et d'actualiser les curricula ainsi que les méthodes d'enseignement des langues.

11 Les facteurs de changement sont multiples [mission nouvelle de l'université – profil de l'étudiant du 3e millénaire – diversité culturelle – profusion des outils technologiques…]. Le développement de ces facteurs va au-delà des propos de cette communication.

Références

Agnès, J. (2013). Éducation et nouvelles donnes. Dans J.-D. Rohart (dir.). *Renouveler l'éducation; ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Lyon, France : Chronique Sociale.

Astolfi, J.-P. (2003). Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. Dans J.-P. Astolfi (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris, France : ESF éditeur.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre.* Paris, France : ESF éditeur.

Balslev, K. (2011). Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique. Dans J.-C. Chabanne et O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Blanquart, F. et Walkowiak, C. (2013). *Réussir l'école du socle. En faisant dialoguer et coopérer les disciplines.* Paris, France : ESF Éditeur.

Boutin, G. (2012). Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement. Dans D. Fablet. (coord.), *Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives*. Paris, France : L'Harmattan.

Bronner, A. (2011). L'analyse du travail didactique du professeur dans la classe. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès Éditions.

Cafoc de Nantes. (2012). *Développer les compétences-clés*. Lyon, France : Chronique sociale.

Chabanne, J.-C. et Dezutter, O. (2011). Quelques pas vers une compréhension de la professionnalité enseignante. Dans J.-C. Chabanne et O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Charlier, É., Roussel, J.-F. et Dejean, K. (2012). Analyse de l'accompagnement de deux programmes universitaires de gestion de la formation et du changement. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Desjardins, J. et Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant*. Paris, France : Armand Colin.

Martin, J.-P. et Savary, É. (2012). *Intervenir en formation. 12 clés pour préparer, animer, évaluer*. Cafoc de Nantes, 4e édition, Lyon, France : Chronique Sociale.

Mayor, F. et Tanguiane, S. (2000). *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*. Paris, France : Hermès Science Publications.

Méard, J. et Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants.* Toulouse, France : Octarès Éditions.

Michel, J.-F. (2013). *Les 7 profils d'apprentissage. Pour former, enseigner et apprendre*. Paris, France : Eyrolles.

Muller, F. (2005). *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant*. Paris, France : L'Étudiant.

Obin, J.-P. (2011). *Être enseignant aujourd'hui : les paradoxes de l'enseignement français.* Paris, France : Hachette Éducation.

Pueyo, B. (2012). Accompagner la professionnalité émergente d'éducateurs de jeunes enfants et d'auxiliaires de puériculture en formation initiale. Propositions pour un modèle multi-focus. Dans D. Fablet, *Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives*. Paris, France : L'Harmattan.

Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Zakaria, N. (2011). Enseigner et apprendre au Liban dans un contexte multiculturel. Dans *Annales de Philosophie et des Sciences Humaines, Vol. 28, Actes du colloque L'Espace Méditerranéen : Profils et défis* (p. 117-132). Liban : Pusek.

Zakaria, N. (2012). La construction de l'identité professionnelle chez des élèves-maîtres en situation d'apprentissage. Dans *Actes du colloque Apprentissage et développement professionnel,* Association de didactique professionnelle et Université de Nantes, 7 et 8 juin 2012, publié sur le site de l'Association de didactique professionnelle, www.didactiqueprofessionnelle.org.

Favoriser la construction de l'identité par une approche culturelle de l'enseignement

Sophie **LACROIX** M. Éd.
Université de Saint-Boniface, Manitoba, Nouveau-Brunswick

Résumé

Cet article dresse un bref portrait des défis et des enjeux liés à l'éducation de langue française en milieu linguistique minoritaire au Canada. Il recense également les principaux écrits des auteurs ainsi que des réflexions de différents groupes et paliers d'intervenants (communautaires, ministériels et interministériels) en ce qui a trait à la construction identitaire et à l'éducation en milieu minoritaire. Les concepts de construction identitaire, d'autodétermination ainsi que de culture, incluant quelques sous-composantes, notamment la culture collective, la culture individuelle et l'identité culturelle, sont explicités. Ce texte met également l'accent sur le rôle de passeur culturel de tous les intervenants du système éducatif ainsi que sur les principaux éléments d'une approche culturelle en enseignement (ex. intégration de référents culturels à la pédagogie, développement d'un rapport positif à la langue, participation citoyenne).

Mise en contexte : réalités démolinguistiques canadiennes et impacts sur l'école de langue française en milieu linguistique minoritaire

L'objet principal de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* est de reconnaître aux parents appartenant à une minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident le droit de faire instruire leurs enfants dans leur langue première. « Ce droit vise à réparer des injustices passées non seulement en mettant fin à l'érosion progressive des cultures des minorités de langue officielle au Canada, mais aussi en favorisant activement leur épanouissement » (Commissariat aux langues officielles, 2005, p. 3). En effet, la transmission de la langue française aux enfants est un facteur déterminant pour la survie des communautés francophones en milieu minoritaire. Les données du recensement de 2011 révèlent une baisse du poids démographique de la population dont le français est la langue maternelle au cours des trente dernières années. En effet, en 1981, 25,7 % des Canadiens étaient de langue maternelle française. Trente années plus tard, cette proportion se situe à

21,7 %. Une diminution de l'usage du français comme langue parlée le plus souvent à la maison est aussi remarquée, passant de 24,6 % de la population en 1981 à 21,0 % en 2011 (Statistique Canada, 2012)

Dans le même ordre d'idées, on dénote que le taux de transfert linguistique des francophones hors Québec vers l'anglais est en hausse continuelle depuis 1971. En 2006, 39 % des francophones parlaient l'anglais le plus souvent à la maison, relativement à 38 % en 2001, à 35 % en 1991 et à un peu moins de 30 % en 1971. La proportion de ces francophones ayant déclaré utiliser l'anglais le plus souvent à la maison en 2006 a augmenté dans la plupart des provinces et des territoires par rapport à 2001, sauf pour l'Île-du-Prince-Édouard, la Saskatchewan, la Colombie-Britannique et le Yukon. De façon globale, plus de 50 % des francophones parlaient l'anglais le plus souvent à la maison en 2006 (Statistique Canada, 2007).

Ce transfert linguistique n'implique pas nécessairement l'abandon de la langue française. Il contribue toutefois à sa non-transmission aux enfants issus de ces foyers. Il s'ensuit une diminution du nombre et de la proportion des enfants au sein du groupe francophone. Il en résulte donc un vieillissement plus marqué de la population francophone que celui de la population anglophone (Statistique Canada, 2007).

Selon Landry (2010), la fragilité des communautés francophones en milieu minoritaire est également attribuable au taux inférieur de fécondité des femmes francophones par rapport au taux de remplacement de la population, à une attraction sociale très forte vers l'anglais chez les immigrants allophones à l'extérieur du Québec, à une émigration hors province des membres de certaines communautés francophones ainsi qu'à un exode des jeunes vers les milieux urbains où les transferts linguistiques vers l'anglais sont plus importants.

De plus, les données du recensement de 2001 démontrent que lorsque les deux parents sont tous les deux francophones, le taux de transmission de la langue française est très élevé tandis que lorsque le couple est exogame, il diminue à plus de la moitié. Elles confirment également une hausse des foyers exogames. Cette dernière engendre une augmentation du nombre d'élèves ne parlant pas ou très peu le français dans les écoles francophones en milieu minoritaire (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2002). Par conséquent, leur clientèle s'avère diversifiée en matière de compétences linguistiques, amenant certains défis aux organisations scolaires ainsi qu'au personnel enseignant notamment en ce qui a trait à l'efficacité des approches pédagogiques, à l'accueil des élèves en francisation ainsi qu'à la collaboration avec les parents non francophones (CMEC, 2002)

Par ailleurs, il est fréquent d'observer, en milieu francophone minoritaire, une insécurité linguistique chez les élèves. Celle-ci se « manifeste quand les individus se sentent incapables de bien parler leur langue. Ils se font une représentation mentale subjective de leurs compétences linguistiques [...]. L'insécurité linguistique entraine une baisse de l'estime de soi et de la productivité écrite, ainsi qu'une réduction de l'expression » (Cormier, 2005. p. 7). Ainsi, les enseignants œuvrant dans ces écoles doivent composer avec des élèves pouvant ressentir des tensions identitaires et parfois même, rejeter leur langue et leur culture (Cormier, 2005). Ce sentiment d'insécurité linguistique peut nuire à la réussite éducative des élèves.

Ainsi, face à ces réalités démographiques et socioculturelles, les attentes des communautés acadiennes et francophones du Canada sont très élevées à l'égard de l'école de langue française. En sus de la réussite éducative, elle doit assumer un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue, de l'appropriation de la culture et de la construction identitaire de l'élève. De là découle la double mission de l'école de langue française, qui consiste à « favoriser le développement de la communauté, en cultivant chez les élèves la fierté et la maîtrise de la langue et de la culture, tout en offrant une éducation de grande qualité » (Adam, 2000, cité dans ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009, p. 8).

Les attentes envers le personnel enseignant œuvrant dans ce milieu et les personnes responsables de leur formation initiale et continue sont également très élevées. En plus d'être d'excellents pédagogues, il est souhaité que ceux-ci maîtrisent la langue française à l'oral et à l'écrit, qu'ils possèdent la capacité de développer ces habiletés chez les apprenants et qu'ils soient convaincus de leur identité francophone afin d'exercer leur rôle de passeur culturel (Cormier, 2005). Enfin, on s'attend également que ceux-ci appliquent une pédagogie adaptée au milieu minoritaire (Bordeleau, 1995).

Compte tenu de ce qui précède, certaines questions se posent : quelles sont les spécificités de ce type de pédagogie? Quel est le rôle du personnel éducatif en ce qui a trait à la construction identitaire des apprenants? Quelles sont les conditions d'enseignement propices à la construction identitaire des apprenants?

Essentiellement, la présente communication, inspirée de la recherche sur la pédagogie en milieu linguistique minoritaire francophone ainsi que des réflexions de différents groupes et paliers d'intervenants (communautaires, ministériels et interministériels) cherche à sensibiliser et à offrir quelques pistes pédagogiques aux personnes responsables de la formation initiale et continue du personnel éducatif œuvrant en français, toutes disciplines et tous niveaux confondus, quant

à l'intégration de la dimension culturelle, d'une part, à leurs propres pratiques pédagogiques et, d'autre part, à celles des gens qu'ils forment. Ceci, dans le but de contribuer au développement de l'identité linguistique et culturelle de leurs apprenants et de leurs futurs élèves ainsi qu'à l'essor de la francophonie, tant locale qu'internationale, en favorisant la participation de chaque individu à l'enrichissement et au renouveau de la culture d'expression française.

Quelques concepts-clés liés à la construction de l'identité linguistique et culturelle

Avant de se pencher sur certaines composantes de l'approche culturelle en enseignement, il s'avère opportun de définir quelques concepts essentiels liés au domaine de la construction identitaire afin de faciliter la compréhension des sujets qui seront développés par la suite. Cette section traite donc des concepts de la construction identitaire, de l'autodétermination ainsi que de la culture et quelques sous-composantes, notamment la culture collective, la culture individuelle et l'identité culturelle.

La construction identitaire

En 2006, l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), avec l'appui de chercheurs et de praticiens, a élaboré et publié le *Cadre d'orientation en construction identitaire.* Ce dernier présente une définition, un modèle et des tableaux permettant de comprendre l'itinéraire identitaire ainsi que l'intervention pédagogique en construction identitaire.

Ainsi, l'ACELF (2006, p. 13) définit la construction identitaire comme étant « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît dans sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et dans l'environnement naturel où elle évolue ». En plus de cette définition, l'ACELF (2008), p. 6) énonce 8 principes directeurs qui orientent les interventions éducatives pouvant favoriser la construction identitaire : « 1) s'inscrire dans la francophonie contemporaine; 2) miser sur la créativité et l'innovation, 3) valoriser la diversité, 4) favoriser l'action concertée de la famille, de la communauté et de l'école, 5) développer un rapport positif à la langue française, 6) créer des liens au sein de la francophonie canadienne, 7) encourager la mobilisation et 8) viser des effets durables. »

La définition proposée par l'ACELF se veut d'ordre général, c'est-à-dire qu'elle peut s'appliquer à chaque individu, peu importe l'environnement dans lequel il vit (milieux majoritaires et minoritaires, communautés rurales et urbaines, communautés à composition homogène ou à caractère multiethnique) (ACELF, 2008). Celle-ci est également adoptée par l'ensemble des partenaires en éducation œuvrant dans la francophonie canadienne en milieu minoritaire. Elle est reprise maintes fois dans les diverses politiques éducatives de la francophonie canadienne.

L'autodétermination

Dans le même ordre d'idées, les écrits traitant du concept de construction identitaire soulèvent fréquemment la théorie de l'autodétermination. Celle-ci se définit brièvement comme étant la motivation intrinsèque développée dans un contexte favorisant l'émergence de sentiments d'appartenance, de compétence, d'autonomie (Deci et Ryan, 2000, 2002; Landry et Rousselle, 2003). L'autodétermination de l'apprentissage et de l'usage de la langue minoritaire se réalise lorsque « l'individu qui se sent comblé dans ces trois besoins est en mesure, s'il choisit de le faire, de neutraliser les forces sociales présentes dans son milieu et d'orienter librement sa destinée et celle de son groupe » (Landry et al., 2005, cités dans Cormier, 2005, p. 22).

La culture et quelques sous-composantes

La culture est une notion complexe qui comporte de nombreuses dimensions. Il existe plusieurs définitions. Toutefois, plusieurs politiques éducatives à travers le monde retiennent la définition préconisée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) dans sa Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles de 1982 :

> Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (p. 1)

Dans la même foulée, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009) et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2013) intègrent la dimension de la culture collective dans leurs écrits. Ils mettent entre autres l'accent sur les fondements de celle-ci, soit les valeurs, les croyances, les traditions et les façons de vivre ensemble qui se transforment selon les individus qui participent à son

évolution. Ils soulèvent également la notion de culture individuelle et la décrivent comme l'histoire personnelle façonnée par les évènements et l'univers familier de l'individu. Les notions de culture collective et de culture individuelle telles que définies précédemment sous-tendent une réflexion par rapport au respect de la diversité culturelle dans le processus de construction identitaire. En effet, dans ces documents, on reconnaît d'emblée que les communautés francophones ne sont plus homogènes et qu'elles doivent composer avec la diversité culturelle. Ainsi, trois volets, inspirés des recherches de Denise Lussier (2006), ont été développés afin de comprendre comment l'individu s'inscrit dans ce rapport à la diversité, soit le volet culturel (interaction entre l'histoire personnelle de l'individu et son environnement), le volet interculturel (interaction entre l'histoire personnelle de l'individu et la réalité interculturelle du milieu dans lequel il évolue) et le volet transculturel (évolution et renouveau de la culture collective francophone influencée par les réalités interculturelles et le vouloir et l'engagement des membres de cette collectivité à vouloir y contribuer).

Par ailleurs, le sociologue Raymond Breton (1994) explique qu'il existe plusieurs modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires et que celles-ci sont liées à la dynamique créée entre la culture individuelle et la culture collective. Il mentionne que la façon dont l'individu se définit lui-même est influencée par les caractéristiques du groupe auquel il s'associe et que la culture collective résulte des relations entre les individus et de leurs activités communes. Il ajoute que l'identification, c'est-à-dire l'affinité entre la culture individuelle et la culture collective, est un des éléments fondamentaux de cette dynamique.

Dans le même esprit, l'anthropologue Louis-Jacques Dorais (2004) explore la notion d'identité culturelle et la définit comme :

Le processus grâce auquel un groupe d'individus partageant une manière partiellement commune de comprendre l'univers, d'agir sur lui et de communiquer ses idées et ses modèles d'action, prend conscience du fait que d'autres individus et d'autres groupes pensent, agissent et (ou) communiquent de façon plus ou moins différente de la sienne. L'identité culturelle apparaît quand les porteurs d'une culture entrent en interaction avec des personnes dont la culture est différente de la leur, même de façon extrêmement subtile. (p. 5)

Le passeur culturel

Chaque personne qui évolue dans l'environnement de l'apprenant exerce une certaine influence sur le développement de son identité linguistique et culturelle. À cet égard, le personnel éducatif doit assumer une responsabilité importante : celle de jouer pleinement son rôle de passeur culturel. Ainsi, le passeur culturel :

> [...] accompagne la personne, élève ou adulte, dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions signifiantes de découverte et d'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures. Par des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, le passeur culturel encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'environnement.
>
> Le passeur culturel amène donc la personne à faire des choix éclairés qui contribueront au développement et à l'affirmation de son identité. La motivation qui en découlera a de fortes chances d'amener cet individu à s'identifier à la culture francophone et à la vivre par le biais de ses comportements (MÉNB, 2009, p. 10)

Tous les partenaires en éducation, tant les parents, la communauté, le personnel éducatif, y compris le secteur de la petite enfance, les écoles et les institutions postsecondaires ainsi que les jeunes eux-mêmes doivent assumer leur rôle de passeurs culturels. En effet, les jeunes enfants, les adolescents et les jeunes adultes ayant l'occasion de côtoyer quotidiennement des modèles desquels émane une image positive de la langue et de la culture d'expression française seront plus aptes à développer eux aussi un rapport positif à la langue et à la culture d'expression française.

Quelques composantes d'une approche culturelle de l'enseignement

Landry (2003) propose une pédagogie actualisante et communautarisante. Celle-ci se fonde sur cinq composantes essentielles, soit l'enculturation active, l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage, le développement de l'autodétermination, la conscientisation et l'engagement et l'entrepreneuriat communautaire. À cet effet, les professeurs de la Faculté d'éducation de l'Université de Moncton ont conçu une approche pédagogique, connue sous le nom de pédagogie actualisante, comprenant huit volets interdépendants et complémentaires, basée sur la reconnaissance de l'unicité de l'être humain, de son autonomie et de sa participation active au processus

éducatif, au développement du potentiel humain (Landry, 2002). Par exemple, le volet de la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement invite les apprenants, par la réflexion critique et le dialogue, à se situer par rapport à leur culture individuelle et collective (Landry, 2002) tout en reconnaissant la richesse des diverses cultures du monde. Allard, Landry et Deveau (2005) proposent l'approche du ricochet favorisant à la fois l'épanouissement de l'individu et celui de la communauté. Celle-ci met l'accent sur l'importance de la prise en charge communautaire quant à sa contribution au succès de l'école et à l'affirmation identitaire individuelle et collective. Cette approche, qui utilise la stratégie pédagogique de l'enquête critique, amène l'élève à construire sa compréhension des réalités et des enjeux actuels de la société, de sa communauté ainsi que de ceux de sa propre vie (Ferrer et Allard, 2002). Selon Allard, Landry et Deveau (2005), Cormier (2005) et Ferrer et Allard (2002), celle-ci pourrait avoir des répercussions à court, moyen et long termes en ce qui concerne l'engagement individuel et collectif dans les actions communautaires puisqu'elle s'ancre dans le vécu de l'apprenant. Bref, ce type de pédagogie peut éveiller chez l'apprenant le désir d'être et de devenir un citoyen actif et engagé au sein de sa communauté, tant locale que globale.

Dans le même ordre d'idées, le CMEC (2013) soulève l'importance d'utiliser des ressources et des approches pédagogiques reflétant « le pluralisme de la culture francophone et mett[ant] en valeur et en perspective des référents culturels francophones, de sorte que l'élève qui doit traiter de l'information puisse [...] situer ses savoirs disciplinaires dans un contexte culturel » (p. 58). Dans ce contexte, les référents culturels signifiants pour la francophonie se définissent comme « des éléments et des attributs caractéristiques de la communauté francophone à l'échelle locale [régionale, nationale] et mondiale; ils peuvent servir d'objet d'études afin de charger de sens les apprentissages et de stimuler le cheminement culturel et identitaire de l'élève » (CMEC, 2013, p. 47). Ceux-ci peuvent être puisés de tous les secteurs d'activité humaine ayant un rapport avec la francophonie et prendre différentes formes (évènement local, provincial, national ou international, patrimoine, œuvres artistiques et littéraires, personnalités, expressions langagières, valeurs et comportements, etc.).

En somme, l'approche culturelle de l'enseignement préconise une pédagogie favorisant l'appréciation de la culture collective, notamment par l'intégration de référents culturels à la pédagogie, le développement d'un rapport positif à la langue et à la culture d'expression française, l'expression de soi, de la culture individuelle et collective, la pensée critique et créative, la participation citoyenne, la participation de la communauté, l'ouverture sur le monde et la diversité culturelle. L'approche

culturelle de l'enseignement encourage également l'apprenant à prendre sa place, dès maintenant, dans divers médias traditionnels et numériques, tout en cultivant chez lui le désir et la volonté de s'affirmer et de s'afficher en français.

Conclusion

En conclusion, pour que les lieux d'éducation deviennent de véritables lieux d'épanouissement culturel, il est indispensable de renforcer la dimension culturelle dans toutes les disciplines et les activités d'apprentissage. Le rôle des personnes responsables de la formation initiale et continue du personnel éducatif est indéniable. L'intégration de la dimension culturelle à leurs approches pédagogiques ainsi qu'à leur philosophie d'enseignement contribuera non seulement au développement de l'identité linguistique et culturelle de leurs apprenants et de leurs futurs élèves, mais aussi à l'essor de la francophonie, tant locale qu'internationale, en favorisant la participation de chaque individu à l'enrichissement et au renouveau de la culture d'expression française.

Références

Association canadienne d'éducation de langue française. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Bibliothèque et Archives Canada et Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Repéré à http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf

Association canadienne d'éducation de langue française. (2008). *Pour des interventions favorisant la construction d'une identité francophone,* Bibliothèque et Archives Canada et Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Repéré à http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Feuillet-synthese-CI.pdf

Adam, D. (2000). *La mission de l'instruction dans la langue de la minorité*. Allocution prononcée devant les États généraux sur la petite enfance. Toronto, Ontario.

Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2005). Conscientisation ethnolangagière et comportement engagé en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (20), 95-109. Repéré à http://id.erudit.org/iderudit/1005339ar

Bordeleau, L.-G. (1995). Enseigner, c'est participer au devenir de notre francophonie. *Éducation et francophonie*, *22*, 32-35.

Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, *XXVI*(1, printemps 1994), 59-69. Repéré à http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/Modalite_appartenance.pdf

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2002). *La francisation : pour un état des lieux*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation Canada. Repéré à http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/142/francisation.fr.pdf

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2013). *Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. Document de fondements pour une approche langue première culturelle de l'enseignement, Toronto.

Commissariat aux langues officielles. (2005). *Droits linguistiques 2003-2004*. Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

Cormier, M. (2005). La pédagogie en milieu minoritaire : une recension des écrits. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à http://www.ctf-fce.ca/Documents/Resources/Francaise/pmm/Recension.pdf

Cormier, M. (2011). La pédagogie en milieu minoritaire francophone. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p. 287-306). Winnipeg (Manitoba) : Presses universitaires de St-Boniface.

Deci, E.-L. et Ryan, R.-M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268.

Deci, E.-L. et Ryan, R.-M. (2002). *Handbook of self determination research*. Rochester, New York : University of Rochester Press.

Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans *Discours et constructions identitaires* (p. 5). Les Presses de l'Université Laval. Repéré à http://www.erudit.org/livre/cefan/2004-1/000660co.pdf

Ferrer, C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie : La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites. *Éducation et francophonie*, *XXX*(2). Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_096.pdf

Landry, R. (2002). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : La pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie, XXX*(Automne 2002).

Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives* (p. 135-136). Montréal : Association canadienne d'éducation de langue française.

Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle, Là où le nombre le justifie… V*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, (20), 63-78. Repéré à http://id.erudit.org/iderudit/1005337ar

Landry, R. et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions de la Francophonie.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario : cadre d'orientation et d'intervention*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2009). *Trousse du passeur culturel*. Repéré à http://www.passeurculturel.ca/documents/trousse_passeur_2009.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1982). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles. Mexico. Repéré à http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf

Statistique Canada. (2007). *Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006 : La baisse de la proportion des francophones et du français se poursuit*. Repéré à http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/p8-fra.cfm

Statistique Canada. (2012). *Le français et la francophonie au Canada, Recensement de 2011*. Repéré à http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.pdf

Influence du français langue seconde sur les représentations identitaires des jeunes au Liban

Maria **HABIB**
Maitre de conférences
Institut libanais d'éducateurs
Faculté des sciences de l'éducation
Université Saint-Joseph de Beyrouth

Résumé

Le présent article est une recherche sur les représentations identitaires liées au bilinguisme français/arabe. Nous y étudions, à travers des tests conçus à cet effet, les réponses associatives des élèves libanais en classe de terminale, fréquentant des établissements scolaires représentatifs du terrain libanais. Nos résultats dévoilent l'influence du français langue seconde et de la culture qu'il véhicule sur la construction des représentations. La langue française, aux côtés de la langue arabe, enrichit les sujets sur le plan culturel et personnel, mais n'arrive pas à supplanter la culture véhiculée par la langue arabe. Cette complémentarité entre les deux cultures confère aux sujets une souplesse et une capacité de s'adapter en fonction de la situation et du contexte. C'est cette complémentarité entre les deux cultures qui est l'essence même de l'originalité de l'identité des Libanais.

Mots-clés : représentation, représentation identitaire, culture, identité, français langue seconde, apprentissage, bilinguisme, valeurs

Bref aperçu historique

Par sa position géographique au centre de la côte orientale de la Méditerranée, le Liban fut de tout temps un espace polyglotte, un espace de rencontre entre l'Orient et l'Occident. Le français et l'anglais sont les deux langues occidentales qui ont toujours figuré au Liban aux côtés de la langue arabe, exerçant des fonctions différentes et complémentaires.

Sous le Mandat français, la constitution de 1924 rend obligatoire l'enseignement du français dans toutes les écoles et attribue un statut officiel au français conjointement à la langue arabe. Ce n'est qu'en 1943, à l'indépendance du Liban, que la langue arabe littéraire fut considérée comme seule langue officielle du Liban. Le statut à réserver à la langue française a suscité beaucoup de conflits idéologiques et intercommunautaires. Les chrétiens considéraient la langue française comme une langue de formation et de culture, alors que pour les musulmans, le français demeurait une langue étrangère (Abou, 1994). La différence entre les deux communautés était une différence dans **l'attitude linguistique.** Ce bref aperçu historique nous permet de noter que le rapport entre les Libanais et les langues occidentales n'a jamais été neutre, il a toujours été chargé de connotations politiques, religieuses, passionnelles et conflictuelles.

La situation actuelle

La langue nationale du Liban indépendant est l'arabe. L'article 11 de la constitution stipule que « *l'arabe est la seule langue nationale officielle* » (Gouvernement du Liban, 1943). Cela veut dire que l'arabe littéraire classique est juridiquement la seule langue officielle du pays. Aussitôt l'indépendance acquise en 1943, le Liban bilingue est donc devenu unilingue arabe, ce qui n'a pas empêché toutefois le français de demeurer omniprésent surtout dans le domaine juridique. L'anglais par ailleurs est très largement utilisé au Liban, surtout dans le secteur bancaire, les compagnies d'assurances, le secteur commercial et le secteur touristique.

En ce qui concerne l'enseignement, il est donné aux écoles de choisir en toute liberté la langue d'enseignement (Constitution libanaise, article 10, 1943). C'est donc sur le plan psychologique et sociologique que le bilinguisme libanais revêt toute sa particularité. Il serait intéressant de noter qu'au Liban, et contrairement aux autres pays bilingues tels que le Canada, la Suisse ou la Belgique par exemple, il n'y a pas de frontières linguistiques qui correspondent à des frontières géographiques, en d'autres termes, il n'y a pas de séparation géographique des deux langues, l'arabe est la seule langue officielle du pays, la langue de tous les citoyens sur tout le territoire libanais. Les langues occidentales (le français et l'anglais) sont enseignées dans toutes les écoles libanaises, et sont les langues véhiculaires des enseignements disciplinaires. Cette situation particulière au Liban était à la base de l'intérêt que nous avons porté à l'étude des représentations identitaires liées à l'emploi des deux langues.

Le problème linguistique

Fondé sur de telles bases, le système éducatif libanais, qui se veut pluriel et libéral, est le miroir d'une société multicommunautaire, divisée en dix-huit communautés. Toutefois, si dans ce foyer culturel et linguistique aussi complexe, les deux langues françaises et anglaises ont réussi à s'imposer quand même jusqu'à nos jours, on pourrait difficilement continuer à faire face à toutes les contradictions surtout qu'au cours des dernières années, de nouveaux facteurs se sont introduits dans le monde éducatif libanais qui ont provoqué des changements profonds affectant les attitudes et les représentations liées à l'emploi du bilinguisme en général et du français en particulier.

Contexte de la recherche

La recherche que nous avons menée s'inscrit dans le cadre général des recherches sur les représentations liées à l'emploi du bilinguisme, et plus particulièrement sur celles des Libanais liées à l'emploi du français langue seconde.

Le rapport des Libanais à la langue nous semblait très paradoxal, et par le fait même difficilement catégorisable ou définissable. En effet, la guerre civile du Liban et la situation conflictuelle continue ajoutent « de l'histoire » à « l'histoire » et compliquent de plus en plus ce rapport à la langue française. Toutefois, et malgré tout, **les options linguistiques fondamentales** restent les mêmes. En effet, l'on observe que pour une catégorie de Libanais, le français continue de fonctionner comme une langue maternelle. La langue arabe, langue officielle du pays, semble leur poser problème. On dirait qu'elle est la marque d'une identité et d'une appartenance culturelles qu'ils dénient et qui se traduit sous forme de quête d'une autre langue. Le français semble être pour eux à la fois objet de désir et de souffrance si l'on peut dire. Ceci n'est pas le cas pour une autre catégorie de Libanais, résidant surtout dans les régions du Nord et du Sud du Liban et où les jeunes surtout marquent de plus en plus leur appréhension vis-à-vis de la langue française.

Dans une situation aussi paradoxale que la situation du français au Liban, un questionnement s'impose : avons-nous choisi le français, ou bien est-ce le français qui nous a choisis? En substituant le français à l'arabe, leur langue maternelle, les Libanais cherchent-ils des moyens d'échapper à l'emprise de la culture de la langue mère qui porte en elle l'image d'une réalité qu'ils refusent? Par ailleurs, le français s'est-il imposé au Libanais à travers l'histoire? En refusant la langue française, les jeunes sont-ils en train de « reconquérir » leur espace et leur culture arabe d'origine?

Sont-ils en train de se libérer de l'emprise des peuples qui ont habité le Liban et qui ont marqué par leur présence la langue arabe dialectale imprégnée d'un lexique étranger?

Pour trouver réponse à ces questions, l'étude des attitudes et des représentations liées à l'emploi du bilinguisme arabe/français au Liban se révèle particulièrement intéressante, car on ne saurait plus ignorer la situation conflictuelle sous-jacente du terrain libanais dans l'enseignement et dans le remaniement des programmes de la langue française d'une part et d'autre part à cause du statut de la langue française, qui est assimilé à celui d'une langue seconde sans pour avoir vraiment dans les faits les implications qu'il suscite (marginalisation, limitation de sa fonction, pragmatisme, etc.).

Problématique et hypothèse

Si deux langues en contact dans une aire donnée soulèvent inévitablement des problèmes, ceux-ci se posent sans doute avec plus d'acuité au Liban en raison des facteurs cités ci-dessus. Abou (1994) évoque avec précision le contenu idéologique de certaines prises de position concernant le français au Liban. Hagège (1967) constate par ailleurs, peut-être avec trop d'optimisme, que ce problème est en passe d'être résolu dans l'ensemble du monde arabe. Toutefois, il ne semble pas près de l'être au Liban, de sorte que la définition de la situation du français au Liban continue à faire l'objet de querelles parfois homériques qui nécessitent sans doute des recherches scientifiques sur le terrain, d'où l'objet de notre travail.

Si être bilingue, c'est parler deux langues, comme le laisse entendre le dictionnaire, maîtriser la signification dans ces deux langues n'est pas du tout facile. La plupart des travaux réalisés dans le domaine du bilinguisme au Liban, s'orientent plutôt vers le domaine de la didactique de l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde ou langue étrangère aux côtés de l'enseignement de la langue arabe; rares sont ceux consacrés à l'étude des attitudes et des représentations liées à l'emploi du bilinguisme comme nous l'avons fait dans notre recherche. C'est pourquoi au lieu d'aborder l'étude du bilinguisme au Liban, qui impliquerait surtout une approche didactique, nous visons plutôt l'étude « en situation » des représentations identitaires liées à l'enseignement et à l'emploi du français langue seconde aux côtés de la langue arabe, ce qui impliquerait plutôt une approche psycho-socio-cognitiviste. Notre travail se centre sur la psychologie du bilinguisme libanais, avec la conviction cependant que cette psychologie ne saurait se détacher des caractéristiques sociales et culturelles du milieu qui la conditionne. Nous

savons qu'à long terme, l'apprentissage d'une langue et sa maîtrise introduisent l'apprenant dans la culture qui la sous-tend et développent en lui un sentiment d'appartenance aux valeurs qu'elle véhicule. Toutefois, la complexité du terrain libanais, la coexistence de plusieurs communautés religieuses, les appartenances politiques multiples, la diversité des enseignements… suscitent en nous une série de questionnements : quels sont les schèmes de pensée qui agissent sur le « mode de sentir » des bilingues? Le contact des deux langues arabe/français crée-t-il une nouvelle appartenance? Une nouvelle identité? Une identité surajoutée ou une réorganisation de la personnalité?

Comment le bilingue libanais réagit-il psychologiquement? En effet, à travers les conflits sociopolitiques existant aujourd'hui au Liban et ailleurs, on évoque très souvent le risque de l'aliénation culturelle, mettant ainsi en cause l'adaptation de l'individu à sa culture. Est-ce à dire que l'acculturation par la langue est un processus à risque quant à l'identité de l'acculturé et à son sentiment d'appartenance? L'hétérogénéité du bilinguisme libanais, provient-il du fait de l'affrontement des deux cultures? Ou du fait que les deux systèmes linguistiques arabe/français sont différents? L'un des deux systèmes linguistiques n'est-il pas défavorisé socialement et culturellement eu égard à l'appartenance communautaire et sociale? Comment le Libanais va-t-il s'adapter à la compétition culturelle qui agite sa société? Dans quelles mesures la langue française enseignée (aux côtés de la langue arabe) en tant que langue seconde et véhiculaire de l'enseignement dans les disciplines affecte-t-elle la construction de l'identité libanaise? Quel système culturel le Libanais intègre-t-il? La langue française est-elle un simple outil de communication ou exprime-t-elle un « système d'attitudes » français? Quel impact de cet enseignement sur la langue arabe et sur l'intégration de la culture arabe? Y a-t-il une rupture psycholinguistique qui apparaît chez les Libanais changeant de langue? Quelle est l'influence manifeste de la langue française telle qu'elle est enseignée au Liban dans les écoles sur les réactions, les représentations et les attitudes des apprenants? Dans quelle mesure ces représentations et ces attitudes subissent-elles une dépendance linguistique?

L'hypothèse suivante est à la base de cette recherche :

Un bilinguisme aussi hétérogène que le bilinguisme libanais révèle d'un côté les modalités de l'engagement culturel des Libanais, dépendamment de leur appartenance sociocommunautaire, et, d'un autre, les défaillances de l'enseignement du français dans les écoles libanaises à travers les programmes libanais et français.

L'enquête sur le terrain

L'enquête sur le terrain consiste en la soumission de trois tests à des populations scolaires. Ces tests ont pour objectif principal de faire émerger les représentations des apprenants libanais qui utilisent les deux langues arabe et française et d'un autre côté, de mesurer leur degré d'appropriation de la langue française et par conséquent l'intégration de sa culture. Dans ce but, trois tests complémentaires ont été construits : un test d'association, un test de définition de concepts et un test de connaissance.

- Le test d'association a pour objectif de rendre compte des représentations identitaires à travers l'utilisation d'une langue donnée. Les tests d'association ont été construits parallèlement dans les deux langues et sont tout à fait identiques sur le plan de la forme et du contenu.
- Le test de définition des concepts a pour objectif de voir laquelle des deux cultures prédomine dans la construction des valeurs identitaires. Les items dans ce test sont présentés dans les deux langues.
- Le test des connaissances a pour objectif de voir dans quelle mesure se fait transposition « le transfert des connaissances », c'est-à-dire le passage de l'assimilation concrète de la situation didactique, à la représentation fonctionnelle du langage, équivalent à l'acquisition du concept étudié. Le choix des items dans ce test a été basé sur les concepts qui sous-tendent le fonctionnement logique de la langue.

La population

La population visée par l'enquête compte 150 élèves de huit classes terminales appartenant à des établissements scolaires représentatifs du terrain libanais. Ce sont des écoles francophones libanaises qui préparent au baccalauréat libanais et des lycées français qui préparent au baccalauréat français. L'appartenance communautaire et l'appartenance sociale ont été retenues pour la représentativité des attitudes psycholinguistiques et sociolinguistiques. Ces jeunes ont eu amplement le temps de relier les schèmes de pensée acquis tout au long de la scolarité aux schèmes de pensées acquis à travers l'environnement familial, social et communautaire, qui vont leur permettre de construire leurs représentations et d'édifier leurs attitudes psycholinguistiques et sociolinguistiques.

Les résultats

Tableau 1 : Fréquences et pourcentages de réponses recueillies dans les deux langues au test de définitions des concepts

	Fréquence (français)	**Fréquence (arabe)**	**Français (%)**	**Arabe (%)**	**Région**
Grand Lycée	313/460	55/460	68 %	12 %	Beyrouth
Khadija El Koubra	279/520	162/520	54 %	31 %	Beyrouth
Sœurs Antonines	57/120	53/120	48 %	44 %	Beyrouth
Rawdat	178/380	181/380	48 %	47 %	Nord
Sœurs de la Charité	207/420	176/420	49 %	42 %	Nord
Lycée Sud	215/380	95/380	57 %	25 %	Sud
Sœurs St-Joseph	295/580	256/580	51 %	44 %	Sud
Hariri	213/540	299/540	39 %	55 %	Sud

La fréquence de réponses est calculée par nombre de réponses obtenues.

Nous remarquons en général à la lecture du Tableau 1 que les fréquences et pourcentages de réponses en langue française sont supérieurs aux fréquences et pourcentages de réponses en langue arabe. Quand les sujets sont en présence des deux langues, ils choisissent prioritairement la langue française pour s'exprimer.

Le Tableau 2 représente les pourcentages et les fréquences d'apparition des réponses « F » dans les deux langues.

Tableau 2 : Pourcentages et fréquences d'apparitions des réponses « F » dans les deux langues

Établissement	Langue	Mots F1	Mots F2	Mots F3	F1	F2	F3	% F1	% F2	% F3
Grand Lycée	Fr	Musique	Maladie	Nourriture	22/313	22/313	20/313	7 %	7 %	6 %
Grand Lycée	Ar	Femme	Homme	Travail	8/55	5/55	3/55	15 %	9 %	5 %
Khakja	Fr	Musique	Maladie	Femme	18/279	17/279	17/279	6 %	6 %	6 %
Khakja	Ar	Femme	Islam	Guerre	6/162	5/162	5/162	4 %	3 %	3 %
Sœurs Antonines	Fr	Maladie	Nourriture	Adolescence	6/57	5/57	4/57	11 %	9 %	7 %
Sœurs Antonines	Ar	Femme	Patriotisme	Kamikaze	5/53	3/53	3/53	9 %	6 %	6 %
Rawdat	Fr	Musique	Maladie	Nourriture	15/178	11/178	10/178	8 %	6 %	6 %
Rawdat	Ar	Femme	Patriotisme	Citoyen	10/181	6/181	6/181	6 %	3 %	3 %
Sœurs de la Charité	Fr	Maladie	Musique	Femme	16/207	9/207	8/207	8 %	4 %	4 %
Sœurs de la Charité	Ar	Patriotisme	Femme	Orient	8/176	7/176	7/176	5 %	4 %	4 %
Lycée Sud	Fr	Maladie	Religion	Nourriture	16/215	13/215	12/215	7 %	6 %	6 %
Lycée Sud	Ar	Islam	Femme	Résistance	5/95	5/95	4/95	5 %	5 %	4 %
Sœurs St-Joseph	Fr	Maladie	Musique	Foyer	20/295	18/295	17/295	7 %	6 %	6 %
Sœurs St-Joseph	Ar	Femme	Adolescence	Maladie	24/256	9/256	8/256	9 %	4 %	3 %
Hariri	Fr	Maladie	Musique	Nourriture	21/213	19/213	9/213	10 %	9 %	4 %
Hariri	Ar	Femme	Liban	Sexualité	23/299	11/299	9/299	8 %	4 %	3 %

Le Tableau 2 représente les pourcentages et les fréquences des réponses « F » dans les deux langues. Les fréquences sont calculées en fonction de la langue utilisée.

Une lecture globale du Tableau 2 nous permet de voir que les mots induits en langue française ont des attributs symboliques différents de ceux qui apparaissent le plus fréquemment en langue arabe. Les mots *musique*, *maladie*, *nourriture* sont des attributs matériels qui ne marquent pas l'appartenance alors que les mots *patrimoine*, *résistance*, *guerre*, *patriotisme*, *citoyen*, qui apparaissent le plus fréquemment en langue arabe, marquent beaucoup plus profondément l'appartenance au pays. Nous

observons donc que la langue arabe évoque des représentations tout à fait différentes que les représentations évoquées quand le sujet utilise la langue française.

En général, les sujets émettent des réponses associatives différentes en passant de la langue française à la langue arabe. Ils semblent séparer les deux codes linguistiques et les représentations liées à ces codes, de telle manière que quand ils utilisent le français, ils s'identifient à la culture véhiculée par la langue française, et quand ils utilisent l'arabe, ils s'identifient à la culture véhiculée par la langue arabe, comme si les deux cultures étaient impénétrables et irréductibles entre elles. Certes, la langue française acquise dans le milieu scolaire véhicule sa culture, puisque les sujets émettent des représentations identitaires relatives à la culture occidentale quand ils utilisent la langue française, toutefois ils n'intériorisent ni cette culture ni la culture véhiculée par la langue arabe dans la construction de leurs représentations identitaires, tout dépend des circonstances et des situations.

Nos observations montrent que les sujets n'arrivent pas à s'intégrer en même temps à deux groupes et à s'identifier en même temps à deux cultures. C'est soit l'une, soit l'autre culture dépendamment de la situation et ils ne savent à laquelle s'identifier. Ils se trouvent confrontés à la nécessité de choisir et de s'identifier par les mots et par la langue qu'ils emploient, entre deux manières d'interpréter le réel, d'autant plus que les deux langues en présence, le français et l'arabe, sont très différentes. On observe en effet l'influence de cette différence culturelle et linguistique dans les attitudes et dans les représentations sociales. Il semble que nos sujets appréhendent le monde essentiellement selon l'image que lui en donne le langage. La langue utilisée ne reste pas à l'écart, tout au contraire, elle affecte assez profondément la perception et l'interprétation de la « réalité sociale », elle devient même un guide qui conditionne assez fortement l'appréhension des problèmes sociaux et des valeurs.

Toutefois, il n'est pas dit que l'approche de la réalité se fait uniquement à travers la langue utilisée, puisque les tests d'association nous renvoient par ailleurs à des représentations semblables et identiques dans les deux langues notamment en ce qui concerne les représentations recueillies autour des mots noyaux *religion*, *sexualité* et *patrie*. Les réactions des sujets sont totalement indépendantes de la langue utilisée et marquent très profondément leur appartenance et leur attachement aux valeurs véhiculées par la langue arabe. La langue française ici, est à l'écart, elle n'affecte aucunement leur représentation, c'est la langue arabe, leur langue maternelle qui marque leur appartenance et leur attachement aux valeurs qu'elle véhicule.

La culture occidentale véhiculée par l'apprentissage du français, n'arrive pas à supplanter ou à affecter leur perception de la morale religieuse, sexuelle ou patriotique. L'exploration du réel, n'est plus une exploration différenciée, à travers la langue utilisée, mais seulement à travers l'histoire et le vécu individuel de la personne et surtout à travers la transmission culturelle de son appartenance sociocommunautaire. Quand l'objet en question est la religion, la politique ou la sexualité, leurs représentations dans les deux langues sont « indifférenciées », le français n'a aucun rôle dans le processus de différenciation de l'identité sociale. La représentation trouve son origine dans les idéologies de l'environnement social dans lequel ils évoluent.

Si la langue française acquise dans le milieu scolaire véhicule sa culture et ses valeurs, comme nous le voyons très clairement à travers les résultats aux tests, la langue arabe, acquise dans le milieu familial reflète la « nature » de ces sujets. Nous entendons par « nature » l'origine et l'appartenance des sujets de notre échantillon, par opposition à « culture » qui reflète les valeurs étrangères véhiculées par la langue française. D'après nos réflexions et analyses, nous avançons que la culture transmise par la langue française s'infiltre dans la « nature » des sujets, sans pour autant la modifier fondamentalement. Cette culture est sans doute une ouverture et un enrichissement sur le plan culturel, social et personnel et leur confère une capacité d'adaptation selon les circonstances et les situations.

La réponse à la problématique

S'interroger sur une langue, en l'occurrence ici la langue française, surtout lorsqu'elle ne correspond pas au parler des Libanais, revient à se demander principalement de quel type de relation elle est porteuse.

En fait, l'analyse des réponses associatives des sujets de notre échantillon nous permet d'avancer qu'il y a une double dynamique représentationnelle et ce, quelle que soit l'orientation idéologique ou l'appartenance communautaire de ces jeunes Libanais. Cette double dynamique, due à la présence du français langue seconde aux côtés de la langue arabe, langue maternelle, serait l'affirmation de la spécificité ou de l'originalité libanaise. Elle induit en effet une dimension culturelle relativisée des deux langues d'une part, et d'autre part, un changement de représentations qui s'opère faisant que chacune des deux langues se déplace du domaine fonctionnel et pragmatique au domaine culturel dépendamment du contexte et de la situation impliqués. Certains pourraient considérer ce dédoublement comme une rupture psycholinguistique entre deux systèmes culturels différents qui pourrait aboutir à

une situation d'insécurité linguistique et culturelle souvent très difficile à vivre. Toutefois, la nature des représentations et leurs variations élucidées et étudiées tout au long de cette recherche nous mènent à penser qu'il n'y a pas de dichotomie entre les deux cultures et les deux langues malgré la distance linguistique culturelle qui les sépare. Nous pensons plutôt en termes de complémentarité et de richesse entre les deux cultures qui confèrent aux sujets une souplesse, une flexibilité, une ouverture et une capacité de s'adapter en fonction de la situation entre les deux langues et les deux cultures qui est l'essence même de l'originalité de l'identité libanaise qui se distingue nettement de l'identité des monolingues du monde arabe. Les deux cultures sont en osmose, et l'identité libanaise semble être le fruit de cette osmose qui marque leur particularité. Ils sont orientaux et occidentaux à la fois. Leur identité se forge à partir de leurs appartenances multiples et nous ne voyons pas d'incompatibilité dans ce sens.

Toutefois, cette souplesse, cette ouverture, cette capacité d'adaptation que nous venons d'évoquer et d'expliquer, disparaît presque totalement dans les représentations recueillies autour des mots noyaux *religion*, *patrie* et *sexualité*. La dynamique représentationnelle dans ce cas est tout autre. Nous pensons qu'elle est régie par un processus dynamique « contre représentationnel » issu de la culture arabe, qui viendrait contrecarrer, dénier une représentation de l'Occident véhiculée par la langue française fortement imprégnée de cette culture. Dans ce cas, les sujets, quelle que soit leur idéologie ou leur appartenance sociocommunautaire ou leur religion, le marquent très fortement dans leurs représentations dans les deux langues. La langue française n'exerce aucun effet, aucune relation n'est perçue entre le linguistique, le social et le psychologique. Les représentations ici, trouvent leur origine exclusivement dans la structure des rapports sociaux.

Retour à l'hypothèse

Les conclusions ainsi tirées valident-elles notre hypothèse?

- Nos analyses ont bien montré que le bilingue libanais n'est pas le jouet aliéné de deux cultures antagonistes, tout au contraire, le contact des deux cultures à travers les deux langues a un effet d'enrichissement et d'ouverture d'une culture à l'autre, et confère un comportement adaptatif qui présente une originalité existentielle selon la variété des circonstances. Le français langue seconde a un impact positif sur la construction des représentations identitaires, dans le sens qu'il empêche les sujets de s'isoler dans une culture autochtone, et leur donne une grande flexibilité qui favorise l'osmose entre les deux cultures, et qui se concrétise dans leur mode d'appréhender la réalité sociale.

- Nous avions supposé au départ que l'attitude psychologique du Libanais exprimant une oscillation entre les deux systèmes linguistiques et culturels, diffère selon la stratification sociale et l'appartenance sociocommunautaire; or, nos analyses ont montré que cette oscillation diffère plutôt selon « la valeur » ou la « moralité » en question, quelle que soit l'idéologie ou l'appartenance sociocommunautaire.
- Les résultats aux tests de définitions de concepts et de connaissances nous révèlent, comme nous l'avions supposé au départ, que la langue française est liée aux habitudes scolaires, et sa fonctionnalité en tant qu'outil de communication est écartée au profit d'un enseignement systématique d'un contenu grammatical, qui favorise l'apparition d'un bilinguisme qu'on a qualifié d'hétérogène caractérisé par un déséquilibre dans la maîtrise des compétences langagières. Nos bilingues libanais disposent de deux systèmes verbaux totalement indépendants, nos résultats aux tests de définitions de concepts montrent que s'ils reçoivent un message dans la langue A, ils le comprennent dans cette langue, et dans cette même langue, ils produisent et émettent leur réponse, et quand ils reçoivent un message dans la langue B, ils le comprennent dans la langue B et émettent une réponse dans cette même langue. Ce même mécanisme se produit d'ailleurs dans la construction des représentations. Le test de connaissances révèle que les jeunes de notre échantillon ne maîtrisent pas la logique et la structure qui sous-tendent la langue française. L'enseignement scolaire de la langue française est sans doute à la base de l'apparition d'un tel déséquilibre chez les bilingues libanais.

Perspectives

Enfin pour terminer, il serait utile peut-être de suggérer des propositions et de souligner certains domaines où des recherches plus poussées pourraient compléter cette étude. On peut signaler ce qui suit :

- étudier les spécificités d'une langue seconde dans un contexte libanais, en considérant que l'enseignement du français est véhiculé à des apprenants dont la langue maternelle est l'arabe;
- procéder à une étude contrastive des deux langues pour déceler les conduites de transfert et d'interférence mises en jeu par les apprenants libanais en cours d'acquisition d'une langue seconde;
- étudier la complémentarité dans l'acquisition de différents concepts linguistiques dans les deux langues, qui forment un champ donné dans le cadre de la théorie des champs conceptuels;

- étudier et élaborer des programmes d'enseignement de la langue française plus appropriés au contexte libanais.

Références

Abou, S. (1994). *Les enjeux de la francophonie au Liban.* Dans *Une francophonie différentielle.* Beyrouth : L'Harmattan.

Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations.* Paris : PUF.

Astolfi, J. P. (1996). Les figures doubles de la représentation. *Éducations*, (10).

Boyer, H. (2004). *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : pratiques, représentations et gestions.* L'Harmattan « Sociolinguistique ».

Calvet, J. L. et Moreau, M. L. (1998). *Une norme ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone.* Paris : Langues et développement.

Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle. Dans *Stratégies identitaires.* Paris : PUF.

Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations.* Rouen : Presses universitaires de Rouen, Collection Dyalang.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde, Origine d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Gouvernement du Liban. (1943). *La constitution libanaise.*

Hagège, C. (1967). *Le français et les siècles.* Paris : Éditions Odile Jacob.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales, un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales.* PUF.

Picoche, J. et Marchello, C. (1989). *Histoire de la langue française*. Paris : Hatier.

Robic, D. (2005). *L'autre en images*. Paris : L'Harmattan.

Salhab, N. (1997). *La France et les maronites*. Beyrouth : Dar El Machreq.

Verbunt, G. (2001). *La société interculturelle*. Paris : Éditions du Seuil.

Verdhelhan, M. (2002). *Le français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : L'Harmattan.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.

Vygotski, L. (1992). *Pensée et langage* (traduction française du texte russe de 1934). Paris : Éditions sociales.

Zarate, G. (1997). *Les représentations en didactique des langues et culture. Notions en questions.* Didier Érudition.

Complexité de la communication interculturelle et représentations stéréotypées entre contexte favorable ou défavorable pour l'apprentissage du FLE : analyse des interactions des apprenants à l'Université de Mostaganem

Souhila **Soltani**

Résumé

La diversité culturelle, d'une part celle de la langue d'origine et d'autre part celle de l'identité linguistique de l'apprenant algérien, génère un système de représentations complexes, qui constitue leur contexte d'apprentissage. Nous avons relevé le constat qui dévoile que d'une langue à l'autre, les mêmes mots ne recouvraient pas toujours la même réalité sociale et culturelle. Ainsi les productions de nos apprenants ressemblent à des discours stéréotypés. Le présent article est un document descriptif, qui met en lumière la complexité de la notion de représentation, comme contexte d'apprentissage et comme facteur de motivation ou de démotivation de l'apprentissage des langues.

Description de la situation observée

Le travail que nous présentons exploite des données recueillies entre deux étudiants du département d'anglais et deux autres du département de français, à l'Université de Mostaganem : un espace où les étudiants renforcent leur identité et adoptent de nouvelles idées, qu'ils imbriquent à celles déjà présentes. Le principe est le même pour les langues étrangères, ils disposaient à leur arrivée d'un répertoire linguistique plurilingue et de visions aussi différentes les unes des autres, ayant vécu des expériences éducatives diverses.

Nous avons dans cet extrait deux groupes, le premier est motivé et a choisi l'étude de la langue et un deuxième groupe qui assume un enseignement qui lui a été administré selon un programme. Deux catégories qui engendrent deux visions et donc deux représentations de la culture du français langue étrangère.

Il apparait aussi que le choix de l'apprentissage de la langue française par les étudiants de la langue française est lié à des représentations qui relèvent du statut informel avant de s'inscrire dans un enseignement avec un programme officiel. Ils apprennent la langue pour l'ouverture sur le monde, le développement et le progrès ainsi que pour l'impression qu'ils retiennent en tant qu'empreinte culturelle relative à l'environnement auquel il appartient. Pour Dabène (1997), les représentations qui sont stéréotypées constituent *le statut informel*. Autrement, pour apprendre une langue, nous devons considérer l'assemblage des critères d'appréciation qui le constituent : l'économique, le social, le culturel, l'épistémique et l'affectif.

Ces critères sont à l'origine du cliché que nous pouvons nous faire de la langue. Mais aussi, ce sont là les éléments qui sont à l'origine des besoins langagiers. Ainsi dans cet extrait, un besoin de conversation des participants est saisi sur le sujet proposé. Toutefois, dans la série des critères avancés auparavant, c'est l'affect, qui apparait en dernier, qui nous semble des plus captivant.

Nous dégageons dans l'énoncé suivant des sentiments d'acceptation et d'admiration de la langue qui interprètent le symbole du développement, de la liberté et de l'épanouissement :

> E1 : l'image qui me vient à l'esprit (…) c'est une langue que j'apprécie, c'est pour cette raison que j'ai choisi cette spécialité en ce qu'elle peut m'apporter.

Également, nous relevons des indices de rejet et de refus de la langue, que nous considérons comme l'une des sources du litige et de la confrontation entre les protestants et les pratiquants de la langue.

> E2 : c'est la langue laissée par le colonisateur.

La réplique de la représentation historique continue d'être perpétuée, cependant elle est vouée à disparaitre si nous prenons soin de travailler l'aspect culturel de la langue. La classe de langue devient alors l'endroit opportun pour la remise en question de ce stéréotype. Ajoutant qu'il s'agit d'étudiants de langue(s), que ce soit pour le français ou l'anglais, ils sont censés développer un esprit réflexif, qui nous semble, à ce niveau, un des objectifs majeurs de l'enseignement à l'université. Comme en témoigne le dialogue suivant :

> P : D'accord, dites-moi donc à quoi ça vous fait penser.
>
> E3 : Au passé.
>
> E1 : À l'avenir.
>
> (rire)

P : Attends comment ça pour toi au passé ensuite pour toi à l'avenir?

E4 : C'est la langue laissée par le colonisateur

E3 : Pas moi, c'est : pas pour tous à la guerre.

E2 : Au colonialisme, c'est négatif comme souvenir, il ne faut pas stagner.

E4 : C'est quoi stagner?

E2 : Rester dans le passé. Je peux vous dire que c'est l'avenir pour nous plus que l'anglais. Si vous terminez vos études, vous pouvez aller en France et terminer vos études et même travailler il ne faut penser qu'aux choses négatives.

Ces représentations sociales dans l'enseignement des langues sont d'une importance majeure. Les **images partagées,** qui existent dans un groupe social, sont pareilles à celles de nos apprenants. Elles sont intégrées en société, ensuite elles surgissent en classe de langue et agissent sur les attitudes des apprenants envers ces langues, ensuite sur l'intérêt des apprenants pour elles. Ce phénomène de représentation est une construction préalable, il s'agit d'une conception antérieure de la langue. Elles sont au même rang que des prérequis, qui constituent un terrain fertile ou aride qui pourrait encourager les apprenants à apprendre la langue française ou les empêcher de le faire.

Nous reconnaissons donc que les représentations que se font les locuteurs des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leur regard sur d'autres langues que la langue maternelle, agissent sur le sujet dans le choix des procédures et des stratégies qu'ils développent et qu'ils mettent en œuvre pour les apprendre (Dabène, 1997). Nous devons donc en tenir compte pendant l'enseignement de langues, leur analyse permettra de dépasser certains stéréotypes à effet néfaste et d'intervenir sur les représentations.

Pour traiter la question des représentations, nous avons voulu aborder les représentations en tant que contexte d'apprentissage des langues étrangères et selon deux ordres qui nous semblaient primordiaux dans la conception qui peut se faire de cette dernière. Dans un premier temps, nous avons voulu interroger les représentations, comme phénomène culturel, qui assistent l'accès à l'apprentissage du français comme langue. Dans un second temps, nous avons songé à l'environnement comme un champ de travail et de recherche et à quel point la maitrise de l'environnement permet au chercheur de cerner les différentes fonctions des représentations qui contribuent dans le dynamisme du comportement et dans la constitution de l'identité du sujet.

Cependant, il nous semble plus approprié, d'abord, de définir les concepts, représentation et stéréotype, comme contexte influant, et leur relation avec l'apprentissage du français langue étrangère, avant de répondre aux interrogations citées.

Qu'est-ce qu'une représentation?

Les représentations sont considérées comme des données observables, à travers le discours. Elles sont construites sur la base de significations qui dénoncent une vision du monde propre au sujet.

Elles circulent dans le discours, sont portées par les mots, véhiculées dans le message et les images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels et spatiaux. (Abric, 2001)

Pour Jodelet, elle est cette

> « Forme de connaissance courante, dite de sens commun, caractérisée par les propriétés suivantes :
>
> - elle est socialement élaborée et partagée;
>
> - elle a une visée pratique d'organisation, de maitrise de l'environnement (matériel, social, idée) et d'orientation des conduites et communications;
>
> - elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné ». (Jodelet, 1990, p. 32)

C'est ce **savoir de sens commun** qui légitime les représentations en termes de *sujet d'étude* et en tant que *connaissances scientifiques* et qui est assimilé à *des perceptions culturelles*, *sociales* et aux *échanges interpersonnels* de l'individu. C'est un contexte et « un facteur constitutif de la réalité sociale, de même que les particules et les champs invisibles sont un facteur constitutif de la réalité physique » (Moscovici et Hewstone, 1984, p. n539-n566).

Elles sont donc perçues telles que la *base active* dont le rôle est celui de la construction à partir de la réalité du monde physique du sujet. Disposer de ces représentations permettra de les inclure dans la recherche, pour cerner le fonctionnement du processus mental. Elles permettent de comprendre les conduites et les comportements engendrés par l'individu au cours de ses interactions sociales, en ce qu'elles permettent aussi de justifier les réactions de l'individu, durant son exposition à la langue. Pour Abric :

> [Une représentation est] le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique […] elle est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes. (2001, p. 13)

Ces représentations apparaissent à travers les comportements linguistiques, les valeurs subjectives accordées aux langues et les évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs. Autrement dit, tout locuteur dispose d'informations sur les objets qui l'entourent, ainsi il détient des croyances de la langue, spécifique à lui. Ces croyances sont nourries d'informations mitigées, motivées par des préjugés et des stéréotypes et qui vont par la suite apparaitre sous forme d'attitude.

Cependant, les attitudes sont difficilement observables, car si elle est définie comme « une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet » (Kolde, 1981, cité dans Lüdi et Py, 1986, p. 97). Elles ne sont encore que des dispositions qui réagissent sur l'objet, par l'organisation des conduites et des comportements, mais ne peuvent pas être directement observées. Ce n'est qu'à travers les comportements qui surgissent qu'elles deviennent évaluables, donc pertinentes pour la recherche.

Nous ne pouvons définir les représentations, en didactique des langues étrangères, sans aborder la notion de stéréotype, à savoir le regard que peuvent avoir des apprenants sur chaque individu, dans lequel se loge un certain nombre de stéréotypes.

Le stéréotype, une forme de représentation

Le regard développé, par l'apprenant, sur la langue étrangère, ne constitue pas forcément une vision correcte du contexte de la langue cible. Il s'agit de considérations stéréotypées, d'un savoir antérieur de la culture de l'autre, qui sont adoptés comme discriminantes pour décrire l'autre et qui réagissent en tant que facteur démotivant dans la quête de la construction de connaissances linguistiques.

La représentation stéréotypée est considérée comme une *forme spécifique de verbalisation d'attitudes* (Tajfel, 1981, p. 115). Elle est caractérisée par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits. Le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires et l'homogénéité des groupes, par le partage de conceptions communes vis-à-vis des autres groupes. Il est identifié tel que des images stables, auxquelles adhère l'ensemble du groupe et que celui-ci valide, et qui finissent par

fonctionner dans la mémoire commune. Ensuite, elles surgissent à travers des comportements linguistiques et des attitudes d'apprentissages observables, chez les locuteurs du même groupe.

L'important est donc de savoir reconnaître le stéréotype et sa validité pour un groupe donné, ensuite de l'orienter, de manière à l'exploiter positivement. Autrement dit, il est prédisposé à affecter les relations entre les groupes, le gérer permet de le canaliser des clichés captivants pour l'apprentissage de la langue. (Candelier et Hermann-Brennecke, 1993; voir aussi Perrefort, 1997; Mettello de Seixas, 2000).

Les représentations sociales de la langue française

Les représentations sociales interviennent aussi comme régulatrices de l'apprentissage. Leur analyse peut donc nous aider à comprendre et à expliquer l'origine de l'effet d'adhésion ou de rejet de la langue française. Elles sont très largement considérées comme un contenu, semblable à un contexte construit sur la base d'un ensemble d'informations, d'opinions, de valeurs et de croyances à l'égard de l'objet cible.

Nous avons retrouvé un nombre important de travaux qui traitent des représentations en didactique des langues. Ils traitent des images et des visions que se font les apprenants de langue étrangère et des natifs de la langue ainsi que de sa pratique qui est relatée en société et qui continue en classe (Zarate, 1993; voir aussi Berger, 1998; Cain et De Pietro, 1997; Matthey, 1997; Paganini, 1998).

L'exemple du débat que nous avons enregistré nous semble adhérer à cette vision. Nous avons songé à recueillir les points de vue des étudiants, des témoignages dont la considération vis-à-vis de la langue française ne semble pas commune. Ils se sont engagés dans leur vision à partir du moment où ils ont choisi de s'engager dans l'étude de telle ou telle autre langue, selon leurs motivations aussi diversifiées qu'elles peuvent être : un choix d'adhérer ou non à la promotion de la langue française, qui répond à une vision construite à partir d'une collecte d'images. Cette dernière reflète l'impact d'un certain nombre de facteurs qui entrent en jeu et qui dépendent de l'appartenance du sujet à un groupe.

Dans l'exemple qui suit, nous retrouvons cette conception des représentations.

E1, E2 : étudiants du département de français

E3, E4 : étudiants du département d'anglais

> E1 : Moi, euh, je suis étudiante et je prépare une licence de français... Euh, l'image qui me vient à l'esprit c'est que c'est... ***que c'est une langue que j'apprécie***, c'est pour cette raison que j'ai choisi cette spécialité en ce qu'elle peut m'apporter.
>
> P : Oui encore.
>
> E2 : Moi aussi je suis inscrite en 2e année licence de français euh... euh... et je... et je sais que c'est une langue nécessaire comme l'arabe pour l'avenir oui car après **les études, il faut bien qu'on travaille et elle est importante comme langue étrangère ici en Algérie comme à l'étranger**.
>
> E3 : Oui, je suis d'accord avec toi, mais elle vient après **l'anglais, c'est l'anglais qui est la langue de l'avenir** parce que... parce qu'on peut l'utiliser partout.
>
> E2 : Non, non pas partout, ici, en Algérie, le français est plus utilisé et toute la **paperasse** se fait en fait en français, ce qui veut dire que l'administration fonctionne avec la langue française.
>
> E4 : C'est parce que vous faites français que tu as cette impression, **mais il faut voir ailleurs**.
>
> E3 : Si tu rentres dans notre groupe, les étudiants d'anglais **n'aiment pas le français**.
>
> E4 : Pas tous, mais beaucoup ne savent même pas parler le français.
>
> E1 : Oui, d'accord, c'est parce qu'ils font anglais et qu'ils sont faibles, mais si tu parles avec les étudiants qui font français tu vas remarquer qu'on parle **tout le temps en français et même dehors**.
>
> E 3 : (rire) On l'a remarqué.
>
> E3 : **Le français fait penser au passé**.
>
> E1 : À l'avenir.
>
> (rire) E4 : C'est la langue laissée par le colonisateur.

E3 : Pas moi c'est : pas pour tous à la guerre.

E2 : Au colonialisme, c'est négatif comme souvenir il ne faut pas stagner.

E4 : C'est quoi stagner?

E2 : Rester dans le passé, je peux vous dire que c'est l'avenir pour nous plus que l'anglais. Si vous terminez vos études, vous pouvez aller en France et terminer vos études et même travailler il ne faut penser qu'aux choses négatives.

E3 : ***nsite esah*** **(Tu as oublié l'essentiel) le visa.**

(rire)

E4 : *aliha* (C'est pour ça).

E4 : C'est du rêve, vous êtes rêveurs (il s'adresse aux étudiants de français), tu oublies que c'est difficile maintenant.

E3 : Et puis, c'est pas la peine *hna wen dirou elgalb* (là on fait notre avenir).

(rire)

E4 : **On ne veut pas de nous.**

E1 : D'accord, mais tous les jeunes rêvent de partir en France, ils croient que c'est euh euh : mais là-bas ils ne trouvent pas de travail, mais ce qui est bien **c'est de terminer les études**.

De ces propos, nous retenons que les étudiants construisent leurs représentations sur des images gratifiantes ou, au contraire, inhibantes vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Il est à signaler que les attitudes sont assez mitigées. Les étudiants ont forgé des images sur le pays et sur la langue française, mais aussi sur la nécessité d'apprendre la langue française et de l'inclure dans leur répertoire usuel.

Dans certaines études (Berger, 1998; Perrefort, 1997), les chercheurs ont décelé une relation entre l'image qu'un apprenant se fait d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Autrement dit, la conception d'une image négative de la France correspondrait à un rapport effectif de la société de la langue de l'étranger et répondrait à la vision d'un apprentissage difficile de la langue française.

Toutefois, le rapport positif à la langue peut survenir de l'intérêt qui peut dériver de l'évolution de la langue et finir par altérer les croyances. Ainsi les évènements,

l'actualité sont à l'origine du changement des idées et des représentations. L'image de la langue est en constante évolution, comme nous le constatons dans l'exemple suivant, que nous avons relevé du dialogue des apprenants.

> E2 : toute la *paperasse* se fait en fait en français (…) après *les études, il faut bien qu'on travaille et elle est importante comme langue étrangère ici en Algérie comme à l'étranger* (…) *c'est de terminer les études.*

Ajoutant qu'il y a moyen d'agir sur les images perturbatrices par la prise en charge des représentations.

Agir sur les représentations

Pour agir sur les représentations, il revient d'analyser leur état et leur évolution, notamment à travers le discursif. Les représentations sont malléables, elles peuvent être modifiées par un travail d'ajustement, qui peut être effectué :

- d'une part, à travers l'étude des représentations, les attitudes des apprenants en classe face à la langue étrangère, qui permet la mise en œuvre d'actions appropriées;
- d'autre part, les représentations, qui entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, contribuent à le fortifier ou à le ralentir. Elle est à l'origine des orientations, qui peuvent être statiques, enfuies, et dynamiques en ce qu'elles manipulent les attitudes.

Pour ce faire, nous accordons à l'environnement un intérêt particulier, sachant qu'il constitue le terrain sur lequel se construisent les représentations et qui par sa maitrise, offre une possibilité de contrôle des représentations.

La maitrise de l'environnement/la maitrise des représentations

L'apprenant au cours de son apprentissage aborde la langue étrangère avec ses propres connaissances et l'objet de l'apprentissage n'est pas exempt de représentation. Il dispose de son propre savoir culturel, qui apparaitra à travers ses aptitudes et ses formulations langagières. C'est sur ce savoir culturel qu'il faudra travailler pour faire de la question des représentations un terrain favorable à l'apprentissage de la langue française.

Ainsi, il faudra gérer ces représentations, en donnant des réponses aux interrogations des apprenants au moment opportun et faisant en sorte d'instaurer des représentations à conception positive avant que l'apprenant ne l'envisage comme

objet d'étude négatif. Sachant que si nous prenons en considération le concept de stéréotype dans sa définition la plus large, il est ce *cliché,* qui n'est pas forcément négatif.

Les images de références culturelles correctes et positives doivent être introduites au moment où l'apprenant commence à se poser des questions sur la culture et la langue cible. Dans ces conditions, l'enseignement/apprentissage dépend de l'environnement tel qu'un contexte qui permettra de construire ces visions, à travers l'introduction des paramètres culturels. L'accentuation et la promotion de la culture de la langue française se feront à travers des séances de travail en classe pour donner des réponses aux nombreuses interrogations de l'apprenant. Le but est d'assouvir sa curiosité sur la culture de la langue cible, afin de lui permettre de se faire sa propre conception de la langue loin des reproductions sociales.

Cette dimension culturelle nous renvoie à l'utilisation de la notion de représentation dans l'environnement social. Pour Abric (2001), l'activité sociale et les pratiques entretiennent des rapports étroits avec les représentations, et c'est de leur fonctionnalité, qui est multiple, que les représentations peuvent être gérées.

- Fonction de savoir : accès à des connaissances nouvelles par la médiation qui menace ou non l'équilibre sociocognitif de l'individu. L'apparition d'éléments nouveaux, qui peuvent être identifiés comme source de malaise ou de bienêtre.
- Fonction identitaire : *l'immersion* du sujet dans un groupe social et son *usage* de la langue participe dans la construction de son identité. C'est à travers ces deux actions que des modifications sont apportées au niveau de la pensée, agissant sur le développement cognitif et sur les attitudes du sujet.

À cette dimension individuelle s'ajoute la prise en considération du collectif social. L'individu par son appartenance au groupe adopte des représentations collectives, qui lui confèrent une identité collective à travers son implication dans la pensée commune. Des représentations qui exercent un contrôle social sur les partisans du groupe.

- Fonction d'orientation : la représentation agit en amont sur l'action et les attitudes de l'individu, qui adopte son comportement en fonction des règles et des valeurs qui rythment et soulignent les relations sociales du groupe.
- Fonction justificatrice : la représentation agit en aval de l'action, le sujet en relation avec l'autre justifie ces attitudes (choix de conduites et de relations)

par ses représentations. Selon Abric (2001), la production de représentations négatives, par des propos et des comportements, est la transmission et la traduction du sentiment et le point de vue par rapport à l'autre et à la langue.

De ces fonctions, il en découle l'ampleur de l'impact que peuvent exercer les représentations sur le comportement et les choix du sujet.

Les représentations sont un produit social et participent dans la structuration de la pensée sociale, ainsi elles réélaborent en permanence le social. Leur contrôle offre la possibilité de situer le sujet dans son environnement. Mais aussi leur maitrise, par le biais de l'apprentissage, accorde la possibilité d'entreprendre le monde selon une médiation inspirée de la réalité. Ainsi leur exploitation peut permettre de modifier la connotation négative qu'elles amènent.

Références

Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France : PUF.

Berger, C. (1998). Y a-t-il un avenir pour l'anglais?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n107-n117.

Cain, A. et De Pietro, J.-F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage?. Dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (p. n300-n307). Neuchâtel.

Candelier, M. et Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix de l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Didier.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (p. 19-23). Neuchâtel, Suisse.

Jodelet, D. (1990). Représentation sociale. Dans *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 32). Paris, France : Larousse.

Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Être bilingue,* Berne, Suisse : Peter Lang.

Matthey, M. (dir.) (1997). *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, Suisse.

Mettello de Seixas, M.-J. (2000). *Le portugais en classe d'accueil. Portrait de l'élève bilingue en jeune scripteur*. Lisboa, Portugal : Instituto de Inovaçao educacional.

Moscovici, S. et Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 539-566). Paris, France : PUF.

Paganini, G. (1998). *Entre le très proche et le pas assez loin : différences, proximité et représentation de l'italien en France* (Thèse de doctorat non publiée). Université Paris 3, France.

Perrefort, M. (1997). Et si on hachait un peu de paille? Aspects linguistiques des représentations langagières. *Tranel*, *27*, 51-62.

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories, Studies in social psychology. Dans V. Castellotti et D. Moore (dir.), *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Pour une formation bilingue des EF

Edmée **RUNTZ-CHRISTAN**

Introduction

À l'heure du « capital linguistique » (Bourdieu, 1982) ou plus largement du « capital symbolique » constitué de tout ce qui fait nos biens culturels, notre éducation, nos habitudes sociales, il importe d'inciter les formateurs à acquérir langues et cultures étrangères afin de devenir des incitateurs pour les enseignants qu'ils forment et par ricochet pour les adolescents qui leur seront confiés. Forts de ces assertions, nous décrirons les besoins des enseignants formateurs et des enseignantes formatrices (EF), nous montrerons pourquoi et comment la formation initiale et continue (CAS), dispensée à l'Université de Fribourg s'est pourvue d'un programme bilingue et nous ferons part, après avoir comparé le portrait des enseignantes formatrices et des enseignants formateurs des sections bilingues avec ceux des EF des sections monolingues, des premiers effets observés dans le cas particulier d'une région bilingue.

Travaux antérieurs sur la formation des enseignants formateurs (EF) et sur l'éducation bilingue

Depuis quelques années, on assiste un peu partout à une réforme du système de formation des enseignants. L'alternance définie par Altet (2012) comme un « va-et-vient du futur professionnel entre des heures de formation dans un institut de formation et des heures d'intervention professionnelle dans un établissement scolaire » semble prévaloir. Ce faisant, cette « alternance intégrative » (Clavier, 2003) aide le stagiaire à changer progressivement de statut : du « consommateur de savoir, il devient un producteur de savoirs »; d'étudiant, il devient enseignant. Après avoir mené ou dirigé plusieurs recherches sur les « postures d'accompagnement » en fonction de l'expérience des stagiaires ou de la formation des EF, nous avons observé des différences notables entre les EF recevant des stagiaires dans des classes bilingues et ceux qui les reçoivent dans des classes monolingues. Nous avons alors cherché à comprendre les raisons de ces constats. Pour ce faire, nous avons observé le fonctionnement des classes bilingues et de leurs enseignants, nous avons interrogé ces derniers afin de connaître leurs besoins didactiques spécifiques.

D'autre part, alors que tout tend à prouver qu'il y a un réel avantage à être bilingue ou multilingue, il importe maintenant de trouver les moyens de former les enseignants à motiver les élèves à s'engager dans cette voie d'étude. Officiellement, les politiques vont dans ce sens, mais quand on s'intéresse de près aux possibilités offertes, on s'aperçoit que certaines filières d'études sont incompatibles avec cette voie d'études. Notons encore que l'image de « classe d'élite », véhiculée par les classes bilingues effraie certains élèves plus timides (Runtz-Christan, 2010).

Recherche-action

Afin de poser les jalons d'une formation continue certifiante des enseignants formateurs, nous avons opté pour une méthodologie qualitative réalisée dans une optique exploratoire auprès de 43 EF (dont 9 bilingues) du secondaire II du canton de Fribourg.

Analyse des résultats

Qualités

Les participants à notre enquête enseignant dans des classes monolingues ou bilingues pensent que les qualités essentielles d'un EF sont la disponibilité (49 %), la passion pour l'enseignement (47 %) et les compétences didactiques (42 %). Ces qualités sont suivies, dans une moindre mesure, des compétences pédagogiques (35 %) et de l'ouverture d'esprit (33 %). Plus significativement que leurs collègues, les enseignants de classes bilingues soulignent l'indispensable souplesse nécessaire aux formateurs.

À partir de ces résultats, on peut subodorer qu'une collaboration plus étroite entre les sections germanophones et francophones obligerait à une ouverture d'esprit et à une disponibilité légèrement différente. Lorsque l'autre est issu d'une culture étrangère, on a tendance à soigner la relation pour éviter les malentendus.

Relation EF-stagiaire

La relation avec le stagiaire est généralement perçue comme une relation de respect mutuel (77 %), comme une relation de confiance (74 %) et comme une relation professionnelle (60 %). Le besoin d'une relation sereine s'avère indispensable au bon déroulement du stage. En outre, les EF craignent que les élèves apprennent moins bien avec le stagiaire et ceci plus particulièrement dans les classes bilingues.

Pourtant les EF ont un *a priori* positif envers les stagiaires bilingues : tout se passe comme si le fait d'avoir étudié dans deux langues conférait un savoir didactique plus important. Pourtant les EF titulaires de classes bilingues hésitent à partager cette expérience qu'ils vivent comme un privilège, avec les stagiaires. Ils ont créé une communauté de *happy few* avec leurs élèves et hésitent à laisser entrer quelqu'un de nouveau.

Stimulation pédagogique pour l'EF

Les échanges avec le stagiaire stimulent les EF dans leur fonction. Les deux tiers d'entre eux relèvent cette richesse et soulignent que la remise en question qui en découle est excitante. Les EF interrogés expliquent que leur stagiaire leur apporte principalement un encouragement à la réflexion pédagogique (67 %) et leur permet des échanges d'ordre scientifique (56 %) ou philosophique (44 %) ainsi qu'une fraîcheur et un dynamisme.

Les EF des classes bilingues disent également être stimulés par le fait qu'ils profitent des connaissances didactiques de leur stagiaire. Se laissant volontiers remettre en question par les stratégies de l'enseignant débutant, ils se sentent parfois déstabilisés. Cette situation peu agréable est peut-être une autre raison pour laquelle ils limitent l'accès des classes bilingues aux stagiaires.

Apprentissage d'une posture réflexive pour le stagiaire

En stimulant l'autocritique, 63 % des EF pensent ainsi favoriser la réflexivité des stagiaires. Mais ils soulignent que c'est également en formulant des remarques constructives ou en montrant d'autres façons d'exercer sa profession que les stagiaires acquièrent une maîtrise du métier. Notons ici que les EF bilingues disent demander aux stagiaires d'expliciter leurs choix et attitudes afin de bien comprendre leurs buts. Prétextant un besoin de construire des concepts communs (pas toujours facile quand on s'exprime dans plusieurs langues), ils les aident à devenir réflexifs. Cette insistance est digne d'intérêt. En effet, depuis plusieurs années, le CERF met l'accent sur la formation de praticiens réflexifs, répondant ainsi à un souci de professionnalisation des enseignants (Runtz-Christan, 2010; Runtz-Christan et Rouiller, 2006).

Ressources pour l'encadrement des stagiaires

Tous les EF affirment consulter leurs collègues pour exercer au mieux leur fonction

de formateur. Ils apprécient particulièrement les discussions informelles (81 %) ainsi que les échanges d'expériences (50 %) entre EF. Mais seule une poignée d'EF disent rendre spontanément visite à leurs collègues. Beaucoup rechignent à assister au cours d'un collègue pour trouver des solutions quant à la formation de leurs stagiaires. Néanmoins, certains disent être prêts à entrer dans la classe d'un collègue pour observer d'autres stratégies d'enseignement ou inviter un collègue à venir assister à une leçon du stagiaire, si cela s'avérait nécessaire. Il serait en effet intéressant, pour les stagiaires comme pour les EF, qu'un collègue puisse venir assister à un cours dispensé par le stagiaire. Ce dernier y trouverait un avis différent de celui de son EF, l'EF trouverait un soutien et peut-être quelques idées nouvelles pour aider son stagiaire à progresser. Cette proposition trouve appui dans le plaisir qu'ont beaucoup d'EF à recevoir la visite d'une personne du CERF et à participer à la discussion qui suit la leçon observée. Notons que les EF des classes bilingues ont rejeté à l'unanimité cette proposition, prétextant les difficultés didactiques et langagières.

Une question d'âge?

Existe-t-il alors une tranche d'âge idéale pour recevoir des stagiaires? Est-il préférable de former des jeunes lorsque l'on est en fin de carrière et que l'on a envie de transmettre un savoir-faire avant de quitter l'institution? Ou faut-il au contraire être un jeune enseignant ayant encore en tête les rouages de la formation? Pour répondre à cette question, nous avons corrélé les questions d'âge avec celles portant sur les aspects négatifs liés à la fonction d'EF. Toutes les tranches d'âge mettent en évidence quelques difficultés à former des jeunes collègues. Mais c'est entre 41 et 50 ans que les EF envisagent moins d'aspects négatifs à leur rôle, ont moins de craintes, collaborent plus volontiers et souhaitent être formés pour assumer cette fonction. On peut penser qu'à ce moment-là de leur carrière, les enseignants ont acquis un savoir-faire qui leur confère une bonne confiance en eux. Ne devant plus consacrer tout leur temps à préparer leurs leçons, à trouver des stratégies de gestion de classe, ils peuvent songer à transmettre leurs compétences. L'échange alors les stimule, ravive leur passion pour l'enseignement.

Par contre, l'envie de faire perdurer une tradition enseignante est probablement plus présente chez les EF plus âgés. Tout se passerait comme si plus on durait dans le métier, plus on désirait le faire durer, peu importe le type de classe dans lequel on enseigne. Les jeunes, quant à eux, trouvent cette responsabilité très lourde, persuadés qu'ils sont de devoir former des enseignants experts.

Besoins

Pour accompagner leur stagiaire, la plupart des EF réclament du temps, un cahier des charges clair et une reconnaissance. Actuellement est octroyée une heure de décharge pour encadrer deux heures d'enseignement. Pour les trois quarts des EF, cet allégement d'horaire permet de suivre correctement le jeune enseignant qui leur est confié. Les EF enseignant dans des classes bilingues réclament en plus des moyens d'enseignement mieux adaptés à leurs élèves afin d'aider les stagiaires.

Après avoir énoncé leurs principaux besoins, les EF ont fait part de leurs souhaits en matière de formation continue. Ceux-ci diffèrent d'une tranche d'âge à l'autre. La moitié des EF de 31-40 ans réclament des informations sur le contenu des cours de didactique spécifique du stagiaire. Les outils d'observation et d'évaluation du stagiaire intéressent principalement les EF situés entre 51-66 ans. La gestion de conflits, les problèmes de résonance intéressent surtout les EF entre 41-50 ans.

À tous âges, tous sexes et toutes langues d'enseignement confondus, la demande la plus courante en matière de formation continue concerne les didactiques spécifiques. Dans un deuxième temps, les EF souhaitent des cours pour mieux gérer la relation EF-stagiaire.

Les souhaits des EF des classes bilingues sont similaires à ceux de leurs collègues mais en plus, ils se disent soucieux d'avoir l'assurance que les stagiaires qu'on leur confie possèdent bien un excellent niveau de langue dans la langue d'enseignement et un très bon niveau dans la langue partenaire.

Formation continue-CAS

Nous pouvons voir dans un premier temps que la formation proposée par le CERF[1] aux EF a le souci de répondre à ces besoins, de développer les qualités essentielles d'une bonne relation EF-stagiaires. Les cours offerts pour accompagner les enseignants dans cette fonction permettent à chacun de choisir ce dont il a besoin pour suivre au mieux ses stagiaires. Certains modules favorisent une approche réflexive, développant des capacités d'analyse, améliorant les techniques d'entretien ou d'évaluation; d'autres aident à gérer les conflits, à travailler sur la résonance dans la relation EF-stagiaires, et d'autres encore favorisent la transmission d'une passion.

1 Livret de formation sur le site de l'Université de Fribourg, CERF.

Le programme complet de formation comporte 20 demi-jours et peut être suivi sur plusieurs années. La plupart des modules représentent 4 demi-jours de formation. Certains, comme les conférences, ne représentent qu'une demi-journée. Des modules en langue allemande sont également proposés pour donner l'occasion aux EF de ce canton bilingue d'approfondir leur connaissance de la philosophie de l'enseignement alémanique. Mais à la suite des résultats de notre enquête, nous allons augmenter cette offre afin de jouer de la différence pour assurer l'acquisition de qualités ou de savoir-faire. La possibilité d'abandonner un module qui ne répondrait pas à leurs besoins est également offerte. En général, des mises en situation (confrontations de pratiques, d'analyse de séquences vidéo, d'extraits d'entretiens de formation) alternent avec des apports théoriques et des exercices de réinvestissement.

S'appuyant sur les recherches menées, le CERF propose donc une formation initiale aussi variée que possible répondant partiellement à la prise de conscience et au développement des qualités jugées essentielles pour exercer la fonction d'EF. Au-delà de ce premier constat, la présente analyse, en tentant de définir les besoins et les envies des EF, a pour but d'adapter l'offre de formation tout en garantissant sa qualité, ce qui devrait également augmenter le pourcentage d'EF prêts à collaborer plus étroitement avec le CERF.

Depuis 2012, pour répondre aux besoins de reconnaissance de la fonction d'EF, le CERF a mis sur pied un CAS d'EF. Et, ironie du sort, le premier CAS que nous avons eu à diriger portait sur l'introduction du bilinguisme au secondaire I. L'enseignante formatrice souhaitait : « exposer le concept cantonal des langues, la naissance du projet au sein du CO de Sarine-Ouest, la formation du groupe d'enseignants des classes bilingues et ses problèmes, ses souhaits et ses défis »[2] et terminait par des idées d'amélioration du concept pour l'année scolaire 2013-2014. Ce faisant, elle mettait en évidence comment motiver les élèves à s'inscrire dans une filière bilingue et comment elle a incité ses collègues à s'engager dans cette nouvelle voie de formation. Une première démarche a consisté à mettre sur pied une semaine de l'allemand, afin de sensibiliser enseignants et élèves à la culture allemande, à l'histoire de l'Allemagne. Mis à part les cours de langues, tous les cours ont été dispensés en allemand et à la cantine les plats proposés étaient des spécialités allemandes. Les enseignants ne maîtrisant pas l'allemand ont traité les aspects géographiques, historiques et culturels propres au pays. Tous les temps extrascolaires (pauses, repas, études) ont été surveillés par des enseignants qui parlaient uniquement en allemand. Cette expérience a permis aux 2/3 des élèves et

2 CAS d'Evelyne Brülhart, 2013. *Équipe de travail pour l'introduction du bilinguisme au CO de Sarine-Ouest.*

1/9 des enseignants de manifester leur intérêt pour l'enseignement bilingue. Malgré leur très grande motivation, les 7 personnes qui se sont lancées dans ce projet craignent de passer énormément de temps dans la mise au point de documents didactiques. Outre le fait d'inciter de nombreux jeunes à se former dans une voie d'études bilingues, ce travail a enthousiasmé les autorités et s'est vu attribuer le « label européen des langues ».

Conclusion : et alors?

Au terme de cette recherche, la question qui se pose est de savoir comment attirer les enseignants vers des formations continues bilingues qui répondent tant à leurs besoins qu'à leurs envies, tout en maintenant un niveau de qualité exigeant. Notre analyse montre en premier lieu que la relation entre EF et stagiaire joue un rôle important dans le fait d'accepter ou non la fonction. Faite de respect et de confiance, cette relation professionnelle est à bien des égards une source de craintes pour les EF qui ne souhaitent pas que celle-ci en arrive à se détériorer. Les EF bilingues sont encore plus sensibles à la qualité de la relation. En effet, ayant créé une relation particulière avec leur classe, ils éprouvent le besoin de faire entièrement confiance à leur stagiaire.

Les EF envisagent souvent des aspects positifs de leur rôle. Bien des enseignants mettent à profit leur fonction pour développer des échanges avec leur stagiaire et pour nourrir une certaine réflexion pédagogique. La relation avec le stagiaire est perçue alors comme un apport pour les EF; mais certains, surtout lorsqu'ils enseignent dans des classes bilingues, demeurent très soucieux quant au fait de parvenir à des rencontres harmonieuses. Il importe donc que le CERF propose une formation efficace et variée visant à entretenir une relation saine et constructive entre le stagiaire et son EF. Formés à la gestion de conflits ou à des techniques de communication, les EF ne craindront plus les aspects relationnels de la fonction et pourront développer au maximum les aspects positifs des échanges avec leur stagiaire. En proposant des cours dans les divers systèmes, les EF percevront les spécificités des deux philosophies de l'éducation et de ce fait comprendront mieux les stagiaires issus d'un autre système que le leur.

On pourrait également les inviter à participer activement à la formation didactique de leurs jeunes collègues et ceci dans les deux sections linguistiques. Être considérés comme des professionnels référants pourrait, d'une autre manière, leur apporter cette reconnaissance. En leur offrant pour un temps un statut de « formateur universitaire », on leur permettrait de retrouver une posture privilégiée d'un ordre

supérieur, ce qui leur permettrait de prendre un peu de distance avec leur besoin d'exclusivité vis-à-vis de leurs classes bilingues. Tout se passerait comme si les EF quittaient le milieu des *happy few* bilingues pour celui des *happy few* spécialistes de la didactique spécifique.

Concernant le stage à proprement parler, les EF disposent de divers outils pour accompagner leur stagiaire. Bien que tous ne demandent pas à ce dernier d'expliciter ses attitudes, un grand nombre d'entre eux tente de stimuler l'autocritique de la part de l'enseignant novice. Peu d'EF utilisent le rapport de stage à cet effet, ce qui laisse à penser que cet outil est sous-exploité. Pour aider leur stagiaire à progresser, les EF – principalement les hommes – lui montrent d'autres façons de faire, mais n'ont que rarement recours à leurs collègues pour une aide ou un appui, si ce n'est lors de discussions informelles. Il serait peut-être envisageable que les EF invitent des collègues à venir suivre un des cours de leur stagiaire, afin de diversifier les approches et aider tant les EF que les stagiaires dans leur tâche.

La question de l'âge des EF semble être une donnée importante à prendre en considération au moment du placement des stagiaires. Il semblerait en effet qu'il existe un « bon âge » pour devenir EF. Cette période propice se situerait entre 41 et 50 ans, période durant laquelle les EF envisagent moins les aspects négatifs de leur fonction, ont moins de craintes et collaborent plus volontiers avec le CERF. Cette tranche d'âge est également marquée par un plus grand nombre de besoins pour accompagner le stagiaire.

Lorsqu'on demande directement aux EF ce dont ils ont besoin pour suivre leur stagiaire, une grande majorité dit avoir besoin de temps, tout en admettant que l'heure de décharge leur permet d'encadrer correctement le stagiaire ne posant pas de problèmes majeurs. Il n'y a donc apparemment pas vraiment à réajuster la compensation horaire des EF. Les autres éléments les plus souvent cités sont un besoin de sécurité dans la relation, la nécessité de disposer d'un cahier des charges clair et des moyens d'enseignements auxiliaires spécifiques aux classes bilingues.

Pour leur formation, les EF disent préférer un contact direct avec l'université. On peut maintenant s'interroger pour voir s'il ne serait pas pertinent d'investir dans d'autres formes de formation continue tout en prévoyant un ou deux modules de formation en réseau. Travailler en ligne, réfléchir avec d'autres venant d'horizon divers, confronter les points de vue satisferait les EF désireux de s'enrichir d'autres cultures de formation. Peut-être faudrait-il songer à mettre sur pied un module en collaboration avec des collègues romands ou francophones et profiter du réseau qu'offre le RIFEFF?

Nous ne pouvons qu'encourager le CERF à prendre en compte la diversité des besoins de chacun et à proposer des cours à la hauteur des attentes. La liberté de choix des cours, la liberté de renoncer à un cours, celle de pouvoir suivre une partie de la formation dans une autre langue et de pouvoir décider des moments durant lesquels on souhaite se former vont dans le sens d'un plus grand respect de l'EF et d'une responsabilisation de son parcours de formation. Si à cela s'ajoute un travail écrit personnel, posant une réflexion sur un des aspects de la fonction d'EF et que la formation devient certifiante avec l'obtention du CAS, nous pourrons assurer un bon encadrement des stagiaires.

Si cette nouvelle démarche semble répondre en partie aux besoins des EF, il importe maintenant de se pencher plus encore sur les postures des EF afin de voir comment elles favorisent l'acquisition des gestes professionnels par le stagiaire. Ces nouvelles données, couplées à la recherche décrite ci-devant, devraient permettre au CERF et aux recteurs et rectrices, directeurs des établissements du secondaire II de porter une attention accrue au choix des EF.

Références

Altet, M. (2012). *Former des enseignants professionnels.* 4e édition. Bruxelles : De Boeck.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Bruno, F. et Méard, J. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : OCTARES édition.

Brülhart, E. (2013). *Équipe de travail pour l'introduction du bilinguisme au CO de Sarine-Ouest.* TEC pour obtention du CAS.

Chenu, F. (2000). Le rôle du maître de stage : présentation de cinq principes d'action visant une amélioration de la relation formatrice. Dans *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale* (p. 93). Université de Liège. Repéré à http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers1_7.pdf

Clavier, L. (2003). La relation entre évaluation et formation dans la formation par alternance : le cas de l'alternance différentielle, *Questions vives*, *1*(2).

Dubois, L., LeBlanc, M. et Beaudin, M. (2006). La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques. *Langage et société, 4/2006*(nº 118).

Jorro, A. (2004). Les formateurs et l'accompagnement des professeurs stagiaires dans l'écriture du mémoire professionnel. Dans A. Gonnin-Bolo et J.-P. Benoît (dir.), *Le mémoire professionnel en IUFM : Bilan de recherches et questions vives*. Saint-Fons : INRP.

Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette.

Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative.* Bruxelles : De Boeck.

Portelance, L. et Tremblay, F. (2006). Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement. Dans *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Runtz-Christan, E. (2010). Former des enseignants réflexifs. *Cahiers pédagogiques, Hors série numérique no 17 : Quelle formation pour les enseignants? Avril 2010.*

Runtz-Christan, E. et Rouiller, J. (2006). Pourquoi évaluer à l'université les enseignants-stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences?. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin.*

Quelle formation pour les « formateurs » en français? Le cas des HEP romandes

Simon **TOULOU**, Université de Genève
Marc **BOUTET**, Université de Sherbrooke

Résumé

À l'heure où la qualité de formation dans la Francophonie ne cesse de se poser en termes prioritaires auprès des acteurs évoluant dans la sphère de la formation des enseignants, notre contribution s'intéresse aux contenus de formation proposés aux formateurs de terrain en Suisse romande. Plus particulièrement, une analyse comparative des contenus offerts dans cette zone géographique permet de constater que la majeure partie de ces formations repose sur un outillage transversal qui, sans forcément s'articuler à la didactique concernée, prépare les formateurs à aborder et à analyser une large palette de gestes professionnels de leurs (futurs) stagiaires. Toutefois, en dépouillant un questionnaire adressé aux formateurs de français, nous constatons que parmi les gestes qu'ils disent convoquer dans leur pratique, les gestes professionnels didactiques occupent une place fondamentale. Les divers constats de notre contribution nous amènent à penser que pour qu'elle soit davantage qualitative, la formation devrait s'articuler autour des contenus tant transversaux que didactiques.

Introduction

Cet article s'inscrit dans un projet[1] plus large portant sur la problématique de « l'émergence d'une posture d'accompagnement durant la vie professionnelle des enseignants et enseignantes de la formation initiale à la fin de la carrière ». Eu égard aux exigences continuellement grandissantes, ainsi qu'à la complexité même du métier d'enseignant, le constat de l'importance de la qualité de la formation, fait il y a déjà plusieurs années (Holmes Group, 1986), s'impose encore et plus que jamais comme un « enjeu prioritaire » (Stumpf et Meia, 2013) dans l'optique de mieux outiller les futurs enseignants. Nombre de chercheurs sensibles à cet enjeu ont, depuis quelques décennies, diversement contribué à l'émergence de ce qui est

1 Ce projet, qui en est encore à sa phase initiale, est mené par un chercheur de l'Université de Sherbrooke (Marc Boutet) ainsi que deux chercheurs de l'Université de Genève (Rémy Villemin et Simon Toulou).

convenu de nommer comme étant une « *double triangulation* » (Portugais, 1995) en démontrant d'une part l'importance du système didactique (maître – élève – savoir disciplinaire) et, d'autre part, celle du système de formation (formateur – formé – savoir théorique et/ou expérientiel).

Les travaux menés dans ce 2e système se sont davantage intéressés au « formé ». Sous « le label plus général de la "*professionnalisation*" des enseignants » (Schneuwly, 2011), on parle davantage du « praticien réflexif » en orientant l'analyse de la profession enseignante vers le diptyque « enseignant-élève ». Aussi, quelques chercheurs (Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud, 2000; Nonnon, 1997; Vanhulle, 2009) signalent-ils un grand absent et commencent-ils à souligner l'importance qu'il y aurait à s'intéresser davantage aux « contenus de la formation ».

Toujours en lien avec cette volonté de professionnaliser le métier d'enseignant, le mouvement[2] de tertiarisation et du transfert de la formation des enseignants dans les universités va largement contribuer à renforcer le besoin d'une formation de qualité. L'une des formes qu'incarne ce besoin concerne notamment le rôle du praticien formateur auquel nous nous intéressons dans cet article. Un premier état des lieux montre que différents diplômes (CAS – DAS – MAS – MASTER, etc.) sont progressivement proposés aux praticiens formateurs, afin de les outiller pour répondre aux exigences de la professionnalisation du métier d'enseignant.

Les contenus de ces formations méritent que l'on s'y attarde (en particulier dans le cadre du présent colloque, eu égard à la diversité des instituts ou des chercheurs provenant de divers horizons et intéressés par les pratiques de formation dans la Francophonie). Pour ce faire, notre contribution se donne pour objectif de partir de la description des dispositifs de formation existant en Suisse romande (à titre indicatif) pour élucider ce qui pourrait en constituer les fondamentaux. Ces données seront complétées et contrastées par l'analyse des pratiques déclarées d'accompagnement des stagiaires de la part des formateurs en français (à Genève). Le but de cette analyse est ici de :

- déterminer vers quelle direction s'orientent les fondamentaux des dispositifs de formation proposés;
- pour l'enseignement secondaire, qui nous intéresse et plus particulièrement

2 Même si certaines formations étaient déjà tertiarisées avant cette date, les recommandations de la CDIP des années 1990 (relatives à la formation des enseignants dans des écoles ou instituts de niveau tertiaire) ont largement contribué à accélérer la généralisation du mouvement de tertiarisation helvétique. Pour plus d'information à propos de ce mouvement en Suisse, nous invitons le lecteur intéressé à consulter Ambühl et Stadelmann (2010).

l'enseignement du français, cerner les gestes professionnels convoqués par le formateur pour accompagner la pratique disciplinaire de ses stagiaires sur le terrain, afin de voir si les formations proposées les y préparent;

- remettre en question la pertinence d'une formation transversale et/ou didactique, eu égard à la question de l'enseignement intégré d'un contenu et plus particulièrement d'une langue dans un contexte où l'on prône de plus en plus le décloisonnement entre disciplines.

Notre texte abordera dans l'ordre les objectifs susmentionnés; mais avant d'y arriver, traçons un bref portrait des formations proposées.

Les dispositifs proposés pour les formateurs d'enseignants

Cette analyse étant exploratoire, nous nous sommes contentés de travailler sur la base des plaquettes, brochures et/ou autres informations disponibles sur Internet. Nous commençons par décrire ce qui est proposé en Suisse romande, puis tâchons de compléter cette information par une analyse axée sur des aspects formels, mais également sur le plan du contenu.

La formation des formateurs en Suisse romande

Dans cette zone de la Suisse, la formation des enseignants est organisée soit dans les Hautes Écoles de pédagogie (ci-après HEP), soit dans les instituts universitaires (ou en collaboration). Plusieurs cantons sont concernés selon la répartition ci-après :

- La HEP Bejune (pour les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel);
- La HEP et l'Université de Fribourg (pour le canton de Fribourg);
- La HEP Lausanne (pour le canton de Vaud);
- La HEP Valais (pour le canton du Valais);
- L'IUFE de Genève (pour le canton de Genève).

À l'exception du dernier institut qui propose provisoirement une série de formations continues à ses « formateurs de terrain » (environ 6 à 7 demi-journées par année depuis 2009-2010 pour la filière du secondaire), mais qui s'attèle actuellement à l'élaboration d'un CAS[3] destiné à l'ensemble de ses formateurs, les quatre HEP susmentionnées ont des dispositifs stabilisés de formation qui prennent des formes variées.

3 Certificate of Advanced Studies.

Sur le plan de la certification, nous constatons une forte tendance pour une formation sanctionnée par l'obtention d'un CAS. À l'exception de l'Université de Fribourg qui propose une formation en deux étapes, il y a lieu de constater qu'aucune information ne transparaît sur l'existence ou non d'une forme de formation continue qui viendrait entretenir, sous-tendre et renforcer la formation initiale des formateurs de terrain. Ce constat est renforcé par le fait que le mandat de la formation continue des enseignants étant assigné aux HEP, leurs sites et brochures ne précisent pas si une série d'autres formations (en lien avec l'encadrement des stagiaires) sont proposées aux formateurs après leur diplôme initial de formateur. Dès lors, ne pourrait-on pas faire l'hypothèse qu'après une première formation, les cantons concernés estiment que l'obtention du diplôme de formateur de terrain donnerait des garanties à vie? Sur la base des éléments à notre disposition, on serait tenté de répondre par l'affirmative; toutefois, cette question mérite d'être creusée avant de tirer toute conclusion.

Sur le plan du contenu, en nous limitant strictement aux différents CAS (pour des besoins de comparaison), nous nous attèlerons à examiner (dans la prochaine rubrique) les modules proposés par les HEP romandes, au travers du tableau ci-après :

Tableau 1 : Les modules proposés en Suisse romande pour le CAS de formateurs

	Module	Intitulé	Objectifs
HEP Bejune (Secondaire et 2)	1.	Organiser et coordonner le déroulement d stage;	Développer des compétence en accompagnement, formation et évaluation, dans champ de la formation pratic des étudiants se préparant a métier d'enseignant.
	2.	Accompagner le stagiaire dans l'acquisitio nouvelles compétences;	
	3.	Former le stagiaire;	
	4.	Evaluer les prestations du stagiaire;	
	5.	Communiquer avec le stagiaire;	
	6.	Agir en praticien réflexif tant dans son rô FEE que dans celui d'enseignant;	
	7.	Assurer son développement professionne	
HEP Fribourg (Secondaire et 2) Modules à choix (pour l'équivalent de 15 ECT	1.	De l'observation de séances d'enseignem à l'entretien de formation;	-Accompagner et évaluer plu efficacement vos stagiaires; -Conseiller les enseignants nouvellement engagés; -Coopérer aux projets d'établissement; -Initier ou soutenir des recherches en pédagogie.
	2.	Élaborer, analyser des entretiens de form;	
	3.	Approfondissement de l'observation à l'entretien;	
	4.	Rôle de l'entretien de formation;	
	5.	Conseiller les stagiaires sur thème ou une recherche;	
	6.	Outils d'évaluation d'un stagiaire;	
	7.	Analyse transactionnelle et conduites d'entretien;	
	8.	Être présent à l'autre et à soi-même : la résonnance dans la relation;	
	9.	Observer son stagiaire, une décentration;	
	10.	Colloque des CDHEP;	
	11.	Gestion des conflits;	
	12.	Le point sur les didactiques;	
	13.	Entretien d'explicitation;	
	14.	Conférences décembre 2012;	
	15.	Des concertations et des réunions efficac c'est possible;	
	16.	Apprendre à débattre;	
	17.	25e colloque international de l'ADMEE	
HEP Lausanne (Secondaire et 2)	1.	fonctions rôles et contexte de l'activité de praticien formateur;	-Agir en praticien formateur réflexif; -Inscrire son activité dans les cadres institutionnels et sociaux; -Accompagner et former; -Observer et évaluer les pratiques de l'étudiant en stage
	2.	L'activité de praticien formateur;	
	3.	Options d'approfondissement;	
	4.	Séminaire d'accompagnement pratique réflexive;	
	5.	Certification finale	
HEP Vala (Secondaire et 2)	1.	Intégration, identité professionnelle et cont de formation / Apprentissage, formation, évaluation et andragogie I / Pratique réflexive, théorisa des pratiques;	Cette formation vise le développement de compétences liées à l'encadrement d'un stage (didactique des savoirs professionnels) ainsi qu'à l'accompagnement, la formation et l'évaluation de stagiaires sur le terrain
	2.	Apprentissage, formation, évaluation et andragogie II / Pratique réflexive, Théoris des pratiques;	
	3.	Séminaire d'accompagnement au travail de certification / Présentation critique du Portfolio / Bilan de compétences	

Les fondamentaux des dispositifs de formation proposés par les HEP romandes

Dans ce qui suit, notre réflexion consistera à dégager des axes permettant de rendre compte des contenus (des modules proposés) d'un point de vue « méta ». Toutefois, précisons que si les axes convoqués dans ce texte rendent possible la perspective de cerner la réalité dans sa globalité, il ne faudrait pas perdre de vue qu'à cause des relations qu'ils partagent forcément dans un contexte de formation (d'où leur caractère poreux), ces axes révèlent également des tensions qui leur sont liées, mais que nous ne développons pas dans ce travail.

Dans l'optique de sous-tendre notre réflexion et d'examiner l'ensemble des modules, plaçons à présent au centre de notre attention la finalité recherchée par toute formation proposée, à savoir que tous les praticiens formés soient capables d'effectuer le travail escompté sur le terrain (donc, exigence de travailler efficacement)!

À la suite de Schneuwly et Dolz (2009), à qui nous empruntons *mutatis mutandis* la définition qu'ils en donnent (dans le système didactique), faisons remarquer que l'action de l'enseignant (ou du formateur – dans le système de formation) s'exerce sur 2 *objets* théoriquement distincts. Par conséquent, vouloir rendre compte de l'objet du travail (de l'enseignant ou du formateur) implique de considérer qu'il y a d'une part un objet enseigné (résultant de la co-construction) et, d'autre part, des modes de penser, de parler et d'agir des apprenants (ou des formés, dans notre cas) qui sont une sorte de *matériau psychique* dont il est question pour le formateur d'en accompagner la transformation.

En parallèle, il convient également de préciser que l'enseignant, dans son action professionnelle, utilise divers *moyens*. Schneuwly (2000, p. 21-22) conçoit ces moyens de l'enseignant comme étant des outils sémiotiques. Pour cet auteur, il faudrait distinguer trois grandes catégories d'outils de l'enseignant. La première est transversale (outils non spécifiques à une discipline donnée) et se compose d'outils génériques et d'outils forgés par l'environnement institutionnel et matériel en contexte de formation. Les deux autres catégories d'outils sont spécifiques à la discipline d'enseignement, à savoir : d'une part, les outils qui permettent d'assurer la rencontre de l'apprenant avec l'objet de savoir et, d'autre part, ceux qui assurent le guidage de son attention sur cet objet précis.

Un certain nombre de constats mérite d'être fait. D'emblée, il convient de considérer que l'ensemble des modules proposés dans le précédent tableau constitue des outils visant à permettre au formateur d'effectuer son travail sur le terrain. En poussant le raisonnement plus loin, il est possible d'arguer que pour que ce travail se déroule

de manière optimale, l'outillage proposé en formation devrait épouser les contours des trois axes ci-après : l'axe des outils transversaux; l'axe des outils pour assurer la rencontre et travailler l'objet de savoir; l'axe des outils pour assurer le guidage de l'attention sur l'objet.

Ces trois axes ne devraient pas nous faire perdre de vue qu'ils sont censés permettre au formateur d'agir sur son objet de travail (à savoir : l'objet enseigné ou co-construit d'une part, et les modes de pensée d'autre part). Or, en y regardant de plus près, nous remarquons des disparités. Tous les axes ne sont pas représentés dans l'ensemble des HEP; même lorsqu'ils le sont dans une HEP, nous constatons qu'il y en a toujours un qui prime. Il s'agit de l'axe des outils transversaux (non spécifiques à une discipline quelconque) qui fait apparaître une série d'éléments communs que nous regroupons sous le terme de « fondamentaux », car nous constatons qu'ils occupent une place très importante dans les dispositifs de formation proposés. Sans en faire une liste exhaustive, il s'agit entre autres des outils : pour gérer la relation institutionnelle entre le « formateur » et le « formé », pour communiquer (oralement ou par écrit) avec le « formé », pour mener des types d'entretiens spécialisés, pour établir des liens formatifs entre l'observation et l'entretien, pour évaluer, pour analyser, pour optimiser l'observation, etc.

À côté de cet axe que nous considérons comme fondamental pour les HEP romandes, subsistent timidement, pour ainsi dire, des outils spécifiques à la discipline d'enseignement avec des fortunes diverses. Si, d'une part, il n'existe quasiment pas d'outils[4] pour assurer la rencontre et travailler l'objet de savoir; d'autre part, nous parvenons néanmoins à identifier un à deux modules (à la HEP Bejune[5] et à la HEP/Université de Fribourg[6]) qui tendent à outiller pour assurer le guidage de l'attention sur l'objet de savoir.

Au regard de ce qui précède, plusieurs constats s'imposent. Premièrement, en comparant les modules des HEP, il ressort très clairement que le pilier sur lequel se fondent ces hautes écoles pour penser la formation de leurs formateurs correspond à un ensemble d'outils transversaux qui préparent ces derniers à aborder et analyser une large palette de gestes professionnels (pas forcément spécifiques à une branche d'enseignement). Telles qu'elles se présentent, ces formations paraissent générales et, dans leur forme actuelle, ne permettent pas aux formateurs de se spécialiser dans

---

4 En effet, un seul module à choix est prévu à la HEP Fribourg pour faire « le point sur les didactiques ».

5 Module intitulé « accompagner le stagiaire dans l'acquisition de nouvelles compétences ».

6 Outre le module sur la didactique, on pourrait mentionner celui intitulé « conseiller le stagiaire sur un thème ou une recherche ».

l'encadrement approfondi d'une didactique disciplinaire. Nous en voulons pour preuve les objectifs qui sont listés dans le Tableau 1. L'option adoptée ici consiste à placer la didactique sur un plan secondaire. Pour dire les choses autrement, tout se passe comme si c'est au travers des entrées par des compétences transversales que la didactique pourrait peu ou prou être abordée. De ce point de vue, nous constatons que rien (ou presque) ne prépare les formateurs à travailler et à avoir une approche *métadiscursive*[7] à propos de l'objet d'enseignement des formés, lorsque nous projetons leur relation dans le système de formation dans lequel ils sont appelés à évoluer. En poussant la caricature plus loin, on serait même tenté de dire que tout praticien formé dans ces HEP pourrait encadrer tout futur enseignant dans n'importe quelle discipline; ce qui importe, c'est de former pour un métier d'enseignant[8], mais non pas vraiment pour le métier d'enseignant d'une discipline spécifique! Ce constat se justifie par le peu de place réservé aux outils spécifiques à la discipline d'enseignement dans la formation, plus particulièrement ici des outils pour discuter et faire travailler spécifiquement l'objet de savoir au travers de moyens sémiotiques adéquats.

Deuxièmement, nous constatons que, dans les formations proposées, très peu d'importance est accordée à l'objet du travail. Le premier objet (à savoir l'objet de savoir co-construit) étant le corollaire de ce qui vient d'être démontré, nous nous contenterons dans ce qui suit de nous focaliser sur le second qui concerne les fonctions psychiques du « formé ». Dans leurs configurations actuelles, les CAS n'offrent pas suffisamment de place ni d'espace pour former[9] à l'accompagnement de la transformation et de l'émancipation des modes de pensée des formés. Dans ce cas, tout se passe comme si cette posture d'accompagnement allait émerger plus ou moins spontanément au carrefour d'un ensemble d'outils proposés aux formateurs. Or, ce n'est pas tant sur un ensemble instrumental que le formateur peut s'appuyer pour savoir accompagner que sur ses compétences réflexives : compétence, d'abord, à réfléchir sur sa propre pratique pour la problématiser sous tous ses aspects (notamment didactiques), compétence de plus à faire réfléchir la personne formée, sans tomber dans les limites du jugement et de la normalisation.

7 Pourtant, comme nous le verrons plus loin, ils sont amenés à échanger sur la discipline et la didactique!

8 À Genève, une réflexion est en train d'être menée actuellement sur le type de formation pouvant être proposé aux personnes qui encadrent les nouveaux enseignants dans les écoles (pour toutes disciplines) en se focalisant sur des aspects transversaux. Il s'agit des responsables de la formation auprès de la direction de leur école (Rf-Dir). Si ces derniers se limitent aux fondamentaux du métier d'enseignant, nous faisons l'hypothèse qu'il y a besoin de quelque chose de plus pour les formateurs qui se destinent à encadrer dans une discipline spécifique.

9 Pour les instituts qui forment à cette dimension, que nous estimons importante, nous constatons que cela nécessite davantage un travail d'approfondissement spécifiquement dévolu à cette thématique.

La posture d'accompagnement ne s'adopte pas automatiquement pour un formateur; elle suppose une prise de distance par rapport à sa propre pratique pour se tourner vers l'autre, à la recherche de sa propre cohérence en tant qu'enseignant professionnel. Un entraînement réflexif est nécessaire pour apprendre à susciter un questionnement, à soutenir une démarche de résolution de problèmes, à favoriser la mise en relation de savoirs théoriques et de savoirs pratiques en situation réelle d'enseignement. « Il ne suffit pas de vouloir mener une conversation réflexive pour que la compétence nous tombe du ciel » (Schön, 1994, p. 262). Pourtant, de telles conversations réflexives sont de plus en plus perçues comme indispensables[10] pour élargir le niveau de réflexion des personnes en formation jusqu'aux dimensions disciplinaires/didactiques et sociétales/éthiques liées à l'objet et au contexte de leur enseignement, et pour faire évoluer leurs pratiques en conséquence (Boutet et Villemin, soumis).

Quels gestes professionnels fondamentaux pour quelle formation pour les formateurs de français?

Dans l'optique de remettre en question la pertinence d'une formation transversale et/ou didactique, eu égard aux enjeux de la professionnalisation, nous avons passé un questionnaire[11] à quelques formateurs de terrain de français de la filière du secondaire de l'IUFE, le but étant de cerner les gestes professionnels fondamentaux convoqués par ces formateurs pour accompagner la pratique de leurs stagiaires sur le terrain. Étant donné le caractère exploratoire de ce travail, nous nous sommes limités à dépouiller et à analyser quatre questionnaires. Pour des besoins de pondération, nous avons ciblé d'une part deux formateurs expérimentés (minimum 10 ans d'expérience) et d'autre part deux formateurs débutants (première année d'activité).

De même, les questionnaires n'ont pas été exploités dans leur totalité; sur les neuf questions qui les constituent, nous nous sommes uniquement focalisés sur trois questions pour les besoins du présent article.

10 Le projet de recherche dont nous traitons au début de cet article approfondira cette hypothèse pour la formation initiale et continue des enseignants.

11 Ce questionnaire a été élaboré pour le projet de recherche plus large. Il porte sur les représentations que se font les formateurs de terrain de l'accompagnement des stagiaires en milieu de pratique.

Les gestes professionnels fondamentaux déclarés comme étant convoqués par les formateurs de français sur le terrain

Au sujet de la question 4, l'ensemble des quatre formateurs accorde une grande importance à la didactique dans le travail d'accompagnement dévolu à leur stagiaire. Cette importance est diversement justifiée[12].

En ce qui concerne la question 6, nos informateurs arrivent tous à la même conclusion : il n'y a pas d'équilibre préconçu! Le dosage de l'accompagnement est fortement déterminé par divers facteurs flexibles comme le caractère labile du savoir (sujet à de multiples transformations en fonction du lieu dans lequel il est médiatisé), le contexte d'enseignement et les besoins du stagiaire. Diverses composantes de la pratique de l'enseignement sont convoquées par les formateurs en fonctions des facteurs susmentionnés.

Les réponses obtenues (dans les items b et d) de la question 8 montrent que la composante didactique est très importante dans la transaction formative (et certificative) qui se joue entre formateur et stagiaire. Bien plus, l'information supplémentaire que suscite l'analyse des items listés par les formateurs permet d'attirer l'attention sur le fait que les gestes professionnels convoqués en didactique sont de deux ordres :

- des gestes didactiques fondamentaux (applicables à toutes les disciplines);
- des gestes didactiques spécifiques à la discipline (et, plus finement, à l'objet enseigné : par exemple, convoquer diverses modalités visant l'émergence de la dimension affective dans la lecture ou la relation esthétique dans la littérature).

En nous fondant sur ce qui précède, nous nous proposons dans ce qui suit de nous interroger sur la pertinence d'un débat sur le type et les contenus de formation à offrir aux formateurs.

Formation transversale ou didactique spécifique pour les formateurs?

La question de la formation ne devrait pas se poser dans ces termes. À la lumière de l'analyse des plans de formation des formateurs de terrain en Suisse romande

12 En voici quelques éléments : « Elle permet de faire des choix, d'établir une hiérarchie parmi les contenus à enseigner dans une recherche de sens »; « Elle permet une transmission adaptée des savoirs, mais surtout (…) elle facilite la gestion de la classe »; « Elle permet de travailler avec les stagiaires sur la manière d'enseigner leur matière »; « Elle permet l'apprentissage des savoir-faire, car maîtriser les savoirs à enseigner est essentiel, mais ce n'est pas enseigner », etc.

et des réponses fournies par quatre de ces formateurs de terrain, il apparaît plutôt qu'il faut interroger l'articulation générale de la formation. Le choix se pose entre une formation instrumentale en techniques d'accompagnement qui a tendance à se centrer sur les aspects communicationnels et évaluatifs de la relation formateur-formé et une formation à un accompagnement centré sur la réflexion de la personne accompagnée qui permet une intégration des dimensions relationnelles, conceptuelles, disciplinaires et didactiques de l'enseignement ainsi que l'établissement de liens entre savoirs théoriques et savoirs pratiques nécessaires à la personne formée pour enseigner, selon un équilibre que les personnes formatrices qui ont répondu au questionnaire estiment être propres à chacune. Nul doute alors que la formation des formateurs sera didactique, puisqu'elle ira au cœur de l'acte professionnel d'enseigner qui se définit précisément par cette rencontre provoquée entre des apprenants et des objets. Nul doute non plus qu'elle sera également transversale puisqu'elle développera la capacité de réfléchir à la fois sur la complexité et la singularité de l'acte d'enseigner qui, s'inscrivant dans un contexte institutionnel, curriculaire et intellectuel, se définit aussi par un soutien à la nécessaire mise en relation, par les apprenants, d'objets disciplinaires spécifiques, comme – pour le français – la connaissance d'une langue, de la littérature, avec des enjeux citoyens, interdisciplinaires, importants dans un contexte où l'on prône de plus en plus le décloisonnement entre disciplines.

Conclusion

Malgré que leur rôle soit reconnu dans l'ensemble de la Francophonie, il demeure possible d'affirmer que les formateurs de terrain sont peu ou pas formés pour l'exercer. Cela n'est pas sans conséquences importantes sur les programmes de formation à l'enseignement. Alors qu'ils sont les formateurs qui ont le plus d'occasions de se rapprocher des pratiques effectives des futurs enseignants, et en conséquence ceux qui sont le plus en mesure de les influencer, les formateurs de terrain souvent ne savent pas profiter de cette proximité pour favoriser la reconstruction en contexte réel des propositions des cours. Non seulement, ils ne sont pas instrumentés pour cela, mais de plus, ils n'ont pas développé une conception de leur rôle comme étant de contribuer à une intégration dans les actions réalisées en stage de la grande diversité des normes, modèles, concepts, théories avec lesquels les étudiants sont mis en contact. Plus ou moins consciemment, ils augmentent plutôt cette diversité en suggérant eux-mêmes d'autres propositions, fondées sur leur savoir d'expérience et sur leurs conceptions de l'enseignement, de la didactique et de la discipline. Ils se retrouvent alors dans une posture trop normative difficilement compatible avec

l'objectif qui devrait pourtant être prioritaire pour les dispositifs de formation en milieu de pratique, celui de soutenir la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants. Ainsi, les ressources importantes consacrées à l'accompagnement par les formateurs de terrain n'ont pas l'impact intégrateur et émancipateur qu'elles devraient avoir.

Il faut certes souligner l'intérêt des initiatives prises en Suisse romande pour combler ce manque. Notre brève analyse des formations offertes a permis de tracer le contour d'une approche intégrée et continue de la formation des formateurs de terrain, qui les préparerait à adopter une posture d'accompagnement résolument centrée sur le développement de la réflexivité professionnelle des enseignants. Il faut souhaiter que de tels programmes soient élaborés, mis en œuvre et évalués en grand nombre au cours des prochaines années partout dans la Francophonie, le pari étant que les formateurs de terrain peuvent faire beaucoup plus et mieux pour l'amélioration des pratiques enseignantes.

Références

Ambühl, H. et Stadelmann, W. (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants.* Berne : CDIP.

Boutet, M. et Villemin, R. (soumis). Pour un accompagnement réflexif et émancipateur de la formation des enseignants en milieu de pratique. *Phronesis – Numéro thématique à venir : La stagification, tendances et résistances*.

Criblez, L., Hofstetter, R. et Périsset Bagnoud, D. (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Lang.

Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers, a report of the Holmes Group.* East Lansing (MI) : The Holmes Group Inc.

Nonnon, É. (1997). Enjeux, tensions, limites et leçons d'une écriture curriculaire : un référentiel de français pour la formation des professeurs d'école. *Repères, 16,* 53-92.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne : Peter Lang.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères, 22*.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *La construction de l'objet enseigné en français. Analyse du travail de l'enseignant en grammaire et production écrite.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. (2011). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 73-91). Bruxelles : De Boeck.

Stumpf, A. et Meia, J.-S. (2013). La qualité de la formation : un enjeu prioritaire. *Enjeux pédagogiques, 22,* 28-29.

Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logique d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation* (p. 245-264). Bruxelles : De Boeck.

Venir étudier en francophonie : les différences d'admission entre la France et la Belgique, proposition d'un outil d'évaluation spécifique au milieu universitaire

Marie **BEILLET**, Doctorante FPSE
Service Méthodologie et Formation – Université de Mons

Résumé

Une série de facteurs importants dans l'échec scolaire chez les étudiants allophones a été soulignée, dont une partie est inhérente à leurs particularités en tant qu'étudiants étrangers (Coulon et Paivandi, 2003). Cependant, aucun état des lieux systématique en termes de compétences n'est réalisé en amont de l'arrivée des étudiants. En s'intéressant aux divers systèmes de recrutement des étudiants étrangers dans les universités, on remarque de nombreuses disparités d'admission. Dans les accords de Bologne, il n'existe pas d'articles régissant un niveau en langue commun exigé à l'entrée des universités. L'organisation de la sélection des étudiants étrangers se fait à la discrétion des pays, voire des universités elles-mêmes. La présente communication expose les différences entre les modes d'admission des étudiants allophones entre la France et la Belgique, et présente les prémisses d'une recherche visant à évaluer la capacité des étudiants étrangers à suivre un cours magistral à l'université.

Mots-clés : francophonie, condition d'admission, études supérieures, évaluation linguistique

Introduction

La mondialisation a eu un impact sur l'enseignement supérieur, et s'inscrire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux d'améliorer leurs perspectives professionnelles dans des secteurs où le marché du travail est mondialisé (OCDE, 2013). Au cours de ces trois dernières décennies, le nombre d'étudiants en situation de mobilité a fortement augmenté. Il a quintuplé, passant de 0,8 million d'étudiants en 1975 à 4,1 millions d'étudiants effectuant un cursus en

dehors de leur pays d'origine en 2010 (OCDE, 2012) et ce chiffre devrait dépasser les 7 millions d'ici 2020. Cette mobilité étudiante est essentiellement dirigée vers les pays industrialisés puisque les pays du G20 accueillent 83 % de l'effectif mondial d'étudiants étrangers et les pays de l'OCDE environ 77 %.

Le contexte européen

En 1998, le Conseil de l'Europe a démarré le processus de Bologne, impliquant réformes et développement d'outils de mesures. L'objectif de ce traité a été de créer une dimension et un espace européens dans l'enseignement supérieur et la recherche (Chiang, 2009), en généralisant la mise en place de système d'assurance qualité pour faciliter la mobilité des étudiants d'un pays à l'autre (Musselin, cité dans Charlier, 2009). Pour ce faire, les systèmes nationaux d'enseignement supérieur ont dû adapter leur architecture pour qu'elle soit conforme aux options de ce collectif (Croché et Charlier, 2009). Ce traité européen a généré la création d'un outil de référence commun. Élaboré en 2001 par le Conseil de l'Europe, le Cadre européen commun de référence (CECR) est un outil pédagogique qui répertorie ce qui est attendu d'un locuteur à différents niveaux de réalisation, en fonction de compétences diverses (Conseil de l'Europe, 2001). C'est un instrument qui décrit les capacités langagières, les savoirs mobilisés pour les développer et les situations et domaines dans lesquels une personne peut être amenée à utiliser une langue étrangère pour communiquer. Il permet de définir les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, et de choisir les moyens pour y parvenir (Conseil de l'Europe, 2001). Il offre une base commune à la conception des programmes et l'évaluation en langue en influençant directement les contenus de formation et d'évaluation (Noël-Jothy et Sampsonis, 2006). Ce référentiel a permis le développement d'outils de mesures et d'évaluation du niveau en langues des apprenants en permettant notamment la reconnaissance et l'équivalence de niveaux et diplômes. Grâce à la création d'échelles de niveaux (du niveau A1–débutant au niveau C2–expert), les tests et diplômes en langue possèdent un référent commun permettant la comparabilité internationale des résultats d'évaluations linguistiques. L'ensemble des compétences référencées a permis de placer le Threshold Level ou « niveau seuil » (correspondant au niveau B1), qui représente le niveau de compétences nécessaires à un individu pour pouvoir s'exprimer de manière simple, en étant compris de tous, dans un environnement qui n'est pas celui de sa langue maternelle (Conseil de l'Europe, 2001).

Au niveau de l'éducation, l'un des objectifs de la Communauté européenne est de promouvoir l'Europe en tant que pôle d'excellence pour les études et la formation

professionnelle. Dans ce but, des accords internationaux en matière de conditions d'entrée et de séjour ont été rédigés afin de favoriser la mobilité des étudiants. La directive 2004/114/CE du 13 décembre 2004[1], établie par le Conseil européen régit les conditions d'entrée et de séjours des ressortissants des pays tiers à des fins d'études. Cette directive tend à rapprocher les législations nationales relatives aux conditions d'entrée et de séjour de ressortissants de pays tiers notamment à des fins d'études, en définissant le principal critère pour l'admission de ressortissants des pays tiers à des fins d'études. La directive fixe quatre conditions de base pour l'admission des étudiants étrangers dans des pays tiers, dont celle d'avoir *une connaissance suffisante de la langue du programme d'études suivi (condition souple, laissée à la discrétion des États membres)*. Selon cette directive, *les États membres devraient mettre en œuvre les dispositions de la présente directive sans discrimination fondée sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue,* etc. L'alinéa b du premier article stipule que la directive a pour objet *de déterminer les règles concernant les procédures d'admission à ces fins des ressortissants de pays tiers sur le territoire des États membres*. L'article 2 explicite les définitions de « ressortissant de pays tiers », à savoir *toute personne qui n'est pas un citoyen de l'Union européenne*, ainsi que « d'étudiant », à savoir *un ressortissant de pays tiers admis dans un établissement d'enseignement supérieur* [...] *pour suivre un cycle d'études à plein temps menant à l'obtention d'un titre d'enseignement supérieur reconnu par l'État membre*. Dans l'alinéa c de l'article 7 du chapitre 2, il est précisé qu'un *ressortissant de pays tiers demandant à être admis à des fins d'études doit si l'État membre le demande, apporter la preuve qu'il dispose d'une connaissance suffisante de la langue du programme d'études qu'il suivra.*

Malgré ces recommandations, en s'intéressant aux divers systèmes de recrutement des étudiants étrangers dans les universités, on remarque de nombreuses disparités d'admission. En effet, il n'existe pas, dans les accords de Bologne, d'articles régissant un niveau en langue commun exigé à l'entrée des universités. Ces derniers précisent seulement que *la compétence langagière est un prérequis important dans le cadre d'études à l'étranger, et peut représenter un obstacle non négligeable et la plupart du temps la connaissance de la langue d'enseignement est requise dans le cas d'un diplôme réalisé à l'étranger* (European Commission, 2012). Toutefois, l'organisation de la sélection des étudiants étrangers, qui concerne principalement l'enseignement supérieur dans la mesure où la mobilité internationale est la plus fréquente à ce niveau d'études, relève des pays voire des universités elles-mêmes.

1 http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/l33163a_fr.htm

L'admission à l'université en francophonie

Le français fait partie des quelques langues parlées aux quatre coins de la planète. Il se situe au **6e rang des langues les plus utilisées.** On compte aujourd'hui plus de **220 millions de francophones** à travers le monde, et plus de 116 millions de personnes apprennent le français, dont environ la moitié comme une langue étrangère (Wolf, Gonthier et Chalvin, 2010). Au vu de la croissance démographique, l'Organisation internationale de la Francophonie estime que le nombre de locuteurs de français devrait atteindre plus de 700 millions en 2050. Le poids des francophones dans la population mondiale passerait ainsi de 3 à 8 %[2]. Cependant, il n'existe pas d'accords en termes d'examens ou de niveau linguistique minimum requis pour intégrer une université dans un pays francophone, quel qu'il soit (France, Belgique, Québec, Suisse, etc.).

L'admission à l'université en Belgique

En Belgique, l'admission à l'université des étudiants étrangers est régie par trois arrêtés du Gouvernement de la Communauté française[3]. Le premier arrêté[4], ratifié le 11-09-1997, ainsi que le second arrêté[5] du 30-06-1998 déterminent les diplômes belges et étrangers qui permettent d'apporter la preuve d'une maîtrise suffisante de la langue française. Ce dernier indique que la preuve d'une maîtrise suffisante de la langue française peut être apportée par *la possession d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur (...) délivrés par un établissement relevant de la Communauté germanophone, d'un des diplômes luxembourgeois* (liste exhaustive), *d'un baccalauréat marocain de l'enseignement secondaire ou supérieur, d'un diplôme étranger sanctionnant le cycle final d'études secondaires ou un cycle d'études supérieures suivi dans un établissement dont la langue d'enseignement est partiellement la langue française, d'un diplôme, titre ou certificat belge ou étranger sanctionnant des études suivies dans un établissement dont*

2 http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/promotion-de-la-francophonie-et-de/pourquoi-promouvoir-la-langue/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le

3 À la suite de la décision du Parlement et du Gouvernement de la Communauté française de mai 2012, l'appellation Communauté française de Belgique est modifiée par l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles.*

4 Arrêté du gouvernement de la Communauté française déterminant les diplômes belges et étrangers qui permettent d'apporter la preuve d'une maîtrise suffisante de la langue française – 11-09-1997.

5 Arrêté du gouvernement de la Communauté française déterminant les diplômes étrangers qui permettent d'apporter la preuve d'une maîtrise suffisante de la langue française – 14-08-1998.

la langue d'enseignement est le français ou d'un baccalauréat européen de la division linguistique française. Le troisième arrêté du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles[6] est relatif aux examens de maîtrise suffisante de la langue française dans l'enseignement supérieur et daté du 28-10-2010. L'article premier de l'arrêté stipule que *dans le cadre d'un 1er cycle universitaire, l'examen doit permettre de vérifier les compétences en langue française de l'étudiant*. *L'évaluation aura pour objet une compréhension de la langue française, ainsi qu'une aptitude à la communication orale et écrite*. En ce qui concerne le 2e cycle, l'examen doit permettre de vérifier que *l'étudiant est capable de s'exprimer de manière fructueuse dans le cadre des travaux et des examens que comporte le programme d'études et particulièrement durant les stages qu'il aura à effectuer dans l'enseignement secondaire*. L'article 3 de l'arrêté précise que ce sont *les Hautes Écoles et les Universités qui doivent organiser l'examen de maîtrise suffisante de la langue française 1er cycle*. L'article 6 précise que pour un premier cycle, *l'examen de maîtrise suffisante de la langue française comporte deux volets*. Tout d'abord, une épreuve écrite à partir d'un exposé d'environ un quart d'heure ou d'un texte de 2 à 3 pages maximum traitant d'un sujet général, dans laquelle l'étudiant fait un résumé en texte continu d'une vingtaine de lignes. L'examen comporte également une épreuve orale prenant la forme d'une conversation centrée sur le sujet de l'écrit visant à vérifier la bonne compréhension de l'exposé ou du texte de départ et à apprécier l'aptitude à la communication orale de l'étudiant. L'article 7 définit le niveau de réussite exigé pour le 1er et le 2e cycle de la manière suivante : *le 1er cycle est réussi si l'étudiant démontre qu'il a dans sa communication orale et écrite des compétences en langue française d'un niveau équivalent au niveau B2 du cadre européen commun de références pour les langues*. L'attestation de succès à l'examen de maîtrise suffisante de la langue française 1er cycle indique que le niveau atteint par l'étudiant équivaut au niveau B2 du cadre européen commun de références pour les langues publié par le Conseil de l'Europe. Cette attestation est valable dans toutes les universités pour lesquelles le niveau B2 est requis. Le 2e cycle quant à lui requiert le niveau C1.

On note donc que pour la Belgique, conformément à la législation, un examen en langues est obligatoire pour tout étudiant étranger qui ne serait pas en possession d'un document attestant de ses capacités linguistiques. Son contenu est clairement défini par un arrêté, en laissant toutefois aux établissements la liberté de l'organisation du test. Cependant, un niveau minimum commun à toutes les universités de la Communauté française de Belgique est requis pour l'admission des étudiants étrangers.

6 Arrêté du gouvernement de la Communauté française relatif aux examens de maîtrise suffisante de la langue française dans l'enseignement supérieur – 28-10-2010.

Exemple d'épreuve de langue française[7]

Au sein de l'Université de Mons, c'est le règlement général des études[8] qui régit l'organisation de l'examen permettant de vérifier que l'étudiant est capable *de s'exprimer de manière fructueuse dans le cadre des travaux et des examens que comporte le programme d'études*. Trois sessions au cours de l'année universitaire sont organisées afin d'évaluer le niveau des étudiants de premier cycle. Cette épreuve, non gratuite, est obligatoire pour tout étudiant ne disposant pas de dispense, c'est-à-dire n'ayant pas obtenu de diplôme, titre ou certificat d'études délivrés en Communauté française ou sanctionnant des études en langue française; ou n'ayant pas de preuve de réussite des examens, épreuves ou concours d'admission aux études d'enseignement supérieur et organisé en Communauté française. Cette épreuve linguistique doit avoir lieu avant que l'étudiant ne passe ses premiers examens. Le candidat n'est en revanche pas autorisé à passer l'épreuve plus de deux fois au cours de l'année universitaire. L'épreuve est composée d'une partie écrite dans laquelle l'étudiant doit produire le résumé d'un texte traitant d'un sujet général, et d'une partie orale dans laquelle l'étudiant devra discuter de son texte avec l'examinateur. L'attestation qu'il reçoit à la suite de la réussite de l'épreuve est reconnue dans toutes les institutions universitaires et Hautes Écoles de la Communauté française de Belgique.

L'admission à l'université en France

En France, c'est le décret n° 2013-446 du 30 mai 2013[9] modifiant le décret n° 71-376 du 13 mai 1971 relatif à l'inscription des étudiants dans les universités et les établissements publics à caractère scientifique et culturel indépendants des universités qui régit les conditions d'admission des étudiants étrangers. Ce décret est entériné par l'arrêté du 21 novembre 2003 relatif aux modalités de l'évaluation du niveau de compréhension de la langue française[10]. Au regard de ces deux décrets et de cet arrêté, on remarque que l'inscription au sein d'un établissement du supérieur diffère selon la situation de l'étudiant candidat. En effet, ce dernier peut directement s'inscrire en première année de Licence s'il est européen (pays de l'EEE, Suisse, Monégasque, Andorre) et titulaire d'un diplôme permettant l'accès à l'enseignement

7 https://portail.umons.ac.be/FR/Pages/default.aspx

8 https://portail.umons.ac.be/FR/universite/admin/aff_academiques/secret_CA/Rglements%20gnraux%2020122013/01_r%C3%A8glement%20des%20%C3%A9tudes%202012-2013.pdf

9 http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027481267

10 http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000797294&dateTexte=&categorieLien=id

supérieur[11]. Dans le cas contraire, pour les candidats hors Union européenne, EEE et Confédération suisse, non titulaires du baccalauréat français ou européen, les étudiants doivent procéder à une Demande d'admission au préalable[12]. Selon l'article 1 de l'arrêté du 21 novembre 2003, « *le ressortissant étranger […] candidat à une première inscription en premier cycle dans un établissement public d'enseignement supérieur français est soumis à l'évaluation du niveau de compréhension de la langue française* ». L'article 2 stipule qu'un *conseil d'orientation est placé auprès du Centre International d'Études Pédagogiques. Il veille à ce que cet examen garantisse le respect des exigences de niveau attendues par les établissements d'enseignement supérieur.* Enfin, l'article 9 de l'arrêté précise que *chaque établissement d'enseignement supérieur définit pour les formations qu'il dispense le niveau de compréhension de la langue française qu'il attend des candidats* et que *la décision d'inscrire ou non un candidat lui incombe exclusivement.* On remarque donc que les textes légaux n'indiquent pas précisément le niveau requis pour s'inscrire à l'université. Cependant, lorsqu'on s'intéresse à la Demande d'admission préalable – DAP[13], et notamment à la section concernant les dispenses de la vérification du niveau linguistique des candidats, il est indiqué que *les titulaires du DALF niveaux C1 et C2, du DELF niveau B2*; ainsi que *les candidats qui ont passé le TEF et obtenu la note de 14/20 aux épreuves écrites de ce test* n'ont pas à fournir de preuve supplémentaire de la maîtrise du français. On peut donc admettre que le niveau linguistique minimum requis pour suivre un cursus universitaire en France est le niveau B2 sur l'échelle du CECR. En revanche, le candidat est soumis aux mêmes règles que les étudiants français en ce qui concerne une seconde inscription en 1re année de licence ou une inscription en 2e, 3e année de Licence, en Master ou en Doctorat.

11 Statuts et diplômes permettant une inscription en Licence 1 sans DAP : être titulaire du baccalauréat français (ou diplôme français admis en dispense) ou du baccalauréat européen; venir étudier en France dans le cadre d'un programme défini par un accord intergouvernemental ou par une convention interuniversitaire; être enfant de diplomate en poste en France; être boursier du gouvernement français, d'un organisme international ou d'un gouvernement étranger dont les bourses sont gérées par un organisme français agréé; être reconnu apatride ou réfugié ou bénéficiaire de la protection subsidiaire par l'OFPRA; être ancien inscrit d'une formation post-bac dispensée par une école française.

12 Dispenses de la procédure et de la vérification du niveau linguistique pour les étudiants titulaires : du baccalauréat français; d'un titre français admis en dispense du baccalauréat par une réglementation nationale; du baccalauréat franco-allemand; les candidats étrangers pouvant justifier d'une inscription dans une formation supérieure dispensée par un établissement français l'année précédant leur demande d'admission; les boursiers étrangers du gouvernement français; les boursiers étrangers d'organismes internationaux ou de gouvernements étrangers avec des subsides français; les apatrides, les réfugiés; les bénéficiaires de la protection subsidiaire; les enfants de diplomates en poste en France.

13 http://allsh.univ-amu.fr/sites/allsh.univ-amu.fr/files/tableau_evolution_dap-1.pdf

Par ailleurs, depuis une vingtaine d'années, un grand nombre de mesures en faveur du développement de la mobilité entrante ont été prises afin de faciliter l'accès et les séjours en France (Cohen, 2001). Selon les chiffres du ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en 2010, 12 % des étudiants du supérieur étaient des étudiants non nationaux. Or, le taux de réussite aux examens des étudiants étrangers est de 40 % inférieur à celui des étudiants français (Mangiante et Parpette, 2011). Une série de facteurs importants dans l'échec scolaire chez les étudiants allophones a été soulignée, dont une partie est inhérente à leurs particularités en tant qu'étudiants étrangers (Coulon et Paivandi, 2003). Parmi ces facteurs, on relève des facteurs institutionnels, mais aussi des facteurs scolaires. Les tests linguistiques actuellement proposés sont basés sur la connaissance d'un français dit général alors qu'il existe un français académique distinctif lié aux spécificités du monde universitaire, culturellement marqué (Mangiante et Parpette, 2011). De plus, les situations d'enseignement et d'examen nécessitent, de la part des étudiants, la mobilisation de compétences langagières, stratégiques et méthodologiques spécifiques (Casanova, Artus, Demeuse et Maréchal, 2012). Il convient donc de s'interroger sur ce qu'on attend d'un étudiant à l'université au-delà de la maîtrise du français général (Peters et Bélair, 2011).

Proposition d'un outil d'évaluation spécifique au milieu universitaire

Contexte de l'étude

Les certifications actuellement en place n'ont pas encore intégré les discours universitaires dans leurs épreuves d'évaluation. La raison essentielle à cette frilosité réside dans la difficulté que pose le traitement de discours spécialisés dans des épreuves censées s'adresser à un large public d'étudiants de filières différentes (Mangiante et Parpette, 2011). Le but de la recherche menée à l'Université de Mons et en collaboration avec la Chambre de Commerce et d'Industrie région Paris-Île-de-France est donc le développement d'un outil de mesure des compétences linguistiques en français académique pour les étudiants non francophones, adapté au milieu universitaire. Ce test devra correspondre aux réalités de terrain que l'étudiant connaîtra une fois à l'université, ainsi que prendre en compte l'hétérogénéité des candidats (origine, filière, niveau en langue, niveau d'étude différents). La recherche actuelle développe une nouvelle épreuve du TEF Académique. Prototypique, cette dernière propose une retranscription vidéo de 40 minutes d'un cours magistral sur un thème précis. À la suite de cette vidéo, les étudiants doivent produire un résumé de ce qui a été présenté, répondre à une série de dix questions et compléter un texte lacunaire.

Les productions attendues

Les performances d'un étudiant pouvant varier selon la nature de l'épreuve, il est important, dans le but de réduire les effets d'une consigne ou d'une tâche, de proposer plusieurs exercices à réaliser au sein d'une même épreuve. C'est pour cette raison que trois types de productions écrites sont attendus à l'issue du prototype du test : un résumé, les réponses aux dix questions posées, la complétion d'un texte lacunaire. Selon Romainville et Gentile (1995), un résumé de cours est un condensé faisant état de l'ensemble de la matière dans une production où les idées sont à la fois regroupées et hiérarchisées. Ce choix de production écrite s'appuie sur la bonne pratique (le résumé est la production qui découle d'une prise de notes) ainsi que sur une étude de Lindblom-Ylänne et al. (1996). Ces derniers, cités dans Romainville (1997), montrent que le meilleur prédicteur de la réussite d'un premier cycle d'études médicales consiste, non pas en des tests de pré-acquis spécifiques sur des matières (physique, chimie, biologie), mais en une épreuve de compréhension à la lecture et d'élaboration d'une synthèse d'un texte d'intérêt général. Les étudiants devront d'une part, rédiger un résumé de ce qui a été dit, en s'appuyant sur leur prise de notes et leur compréhension du cours. Leur aptitude à discerner l'essentiel de l'accessoire dans un exercice de rédaction à la suite d'une activité d'écoute sera évaluée. Les étudiants devront, dans un deuxième temps, répondre à une série de dix questions portant sur des informations données durant le cours, ne portant pas sur la matière à proprement parler, mais sur des informations données de *paracours* (thème du prochain cours, modalités d'examen, etc.). Les questions posées permettront de voir si l'étudiant a retenu ses informations lors de sa prise de notes et s'il est capable de les différencier de la matière pure du cours. Enfin, la troisième partie de l'épreuve consiste en la complétion d'un texte lacunaire. Ce texte, créé à partir du cours, résume en 1100 mots environ la matière abordée dans la vidéo. Dans le cas d'un résultat insatisfaisant pour le résumé, le texte lacunaire permet de comprendre si les erreurs commises sont d'ordre communicatif ou linguistique. Les faiblesses ainsi pointées permettent l'organisation de remédiations spécifiques et adaptées.

En guise de conclusion

Cet état des lieux succinct met en lumière les différences qui existent en termes de conditions d'admission des étudiants allophones. Si la France et la Belgique s'entendent sur le fait d'accorder des dispenses ou des dérogations pour un certain nombre d'étudiants au vu de leur parcours respectif, les pays divergent sur de

nombreux points. En effet, alors que la Belgique impose un niveau spécifique pour commencer un cursus, la France distingue des niveaux différents selon les parcours choisis. L'organisation des tests linguistiques diffère également, puisqu'elle est laissée au libre arbitre des universités en Belgique, qui peuvent alors choisir d'ajouter ou développer les épreuves légales obligatoires, alors qu'en France, ces tests relèvent de l'organisation d'organismes indépendants. Enfin, si en France le niveau linguistique de l'étudiant doit être établi et justifié en amont de son inscription à l'université, en Belgique ce dernier peut n'être établi qu'avant la première session d'examen.

Compte tenu de ces diversités, et ce, au sein même de la francophonie, il est nécessaire d'avoir des outils de référence communs adaptés au milieu universitaire. L'épreuve proposée, spécifiquement développée pour le monde universitaire, s'inscrit dans la proposition de la création d'une charte de la qualité de l'accueil des étudiants. Une première expérimentation, réalisée auprès d'étudiants francophones en première année universitaire, va permettre de valider l'épreuve d'un point de vue écologique, et de placer le niveau le plus faible obtenu par des natifs. Cette ligne basse de résultats au test va déterminer un seuil en deçà duquel les étudiants allophones, pour réussir leur année scolaire, ne devraient pas se trouver. Le but est d'assurer ainsi la validité apparente du test et permettre d'affirmer la prédictibilité des résultats aux examens en fonction des résultats obtenus pour notre épreuve. Les recherches menées sur l'outil continuent donc, afin de le développer et d'en automatiser le processus de création.

Références

Casanova, D., Artus, F., Demeuse, M. et Maréchal, M. (2012). Comment évaluer les compétences en français académique d'étudiants non francophones souhaitant poursuivre leurs études en France? *Les cahiers de l'ASDIFLE,* (23), 37-46.

Charlier, J.-E. (2009). Faire du processus de Bologne un objet d'analyse scientifique. Dans *Éducation et Sociétés : Le processus de Bologne et ses effets* (p. 109-125). De Boeck : Bruxelles.

Chiang, I. K.-H. (2009). Deux cents ans après la réforme d'Humboldt : Bologne. Où va l'enseignement supérieur européen? Dans *Éducation et Sociétés : Le processus de Bologne et ses effets* (p. 63-77). De Boeck : Bruxelles.

Cohen, E. (2001). *Rapport au ministre de l'Éducation nationale et au ministre des Affaires étrangères : Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France — diagnostic et propositions.* Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les éditions Didier.

Coulon, A. et Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs* (Rapport pour l'Observatoire de la vie étudiante).

Croché, S. et Charlier, J.-E. (2009). Bologne, dix ans après. Dans *Éducation et Sociétés : Le processus de Bologne et ses effets* (p. 5-10). De Boeck : Bruxelles.

European Commission. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Bruxelles : EACEA P9 Eurydice.

OCDE. (2012). *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE.* Éditions OCDE.

OCDE. (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : Panorama*. Éditions OCDE.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Noël-Jothy, F. et Sampsonis, B. (2006). Certifications et outils d'évaluation en FLE. Paris : Hachette FLE.

Peters, M. et Bélair, L. (2011). Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (27).

Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire? *Revue française de pédagogie*, *119*, 81-90.

Romainville, M. et Gentile, C. (1995). *Des méthodes pour apprendre*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Wolf, A., Gonthier, J. et Chalvin, P. (2010). *La langue française dans le monde 2010.* Paris : Nathan.

Le français à l'école des langues africaines

Dr Jean-Claude **NABA**
Département d'études germaniques
UFR – LAC, Université de Ouagadougou
Ouagadougou, Burkina Faso
jeanclaude.naba@gmail.com

Introduction

Dans la préface de l'ouvrage remarquable d'Abolou (2012), Kouadio N'guessan écrit :

> Il y a certes, presque autant de FPA [Français populaires africains] que de pays francophones couverts par l'étude de Abolou Camille, mais [et il le montre très bien,] il est possible, à travers les points de vue recensés, de les classer en trois prototypes : a) *les franco-véhiculaires*, français « marqués par la tradition orale [...] et pris dans l'engrenage des interférences sociolinguistiques » dont le français populaire ivoirien (FPI) semble être l'exemple étalon; b) *les franco-africains*, sortes d'argots urbains issus d'hybridation linguistique illustrés par le *nouchi* ivoirien et le *camfranglais* camerounais; c) les *franc-bâtards* ayant comme principal trait constitutif l'alternance codique : le *franlof* et le *fransango* en sont les représentants les plus remarquables. Cette sorte de mise à niveau de la nomenclature n'empêche pas la résurgence des questions relatives à la nature de ces parlers et à leur évolution et aux facteurs favorisant leur émergence (p. 12).

La présente étude se situe dans cette logique du questionnement sur « la nature de ces parlers et (...) leur évolution et (les) facteurs favorisant leur émergence » (p. 12). On peut considérer comme clos le débat autour de la pertinence des termes *français africain/français d'Afrique* (*cf.* Afeli, 1990, p. 5-9). De l'avis, aujourd'hui largement partagé, de Kouadio (Abolou, 2012), « (la) réalité du terrain africain atteste bien de l'existence de différentes variétés de français générées par les modes d'appropriation de cette langue et les conditions écolinguistiques de son implantation » (p. 11).

Parlant du français en Afrique, je fais mien le constat suivant de Manessy (1978) :

> Le français en Afrique se présente en réalité comme un continuum dont un des pôles est la langue très pure de nombreux écrivains et intellectuels africains et dont l'autre se perd souvent dans la zone indécise où l'on a peine à distinguer ce qui est la réalisation approximative des structures françaises de ce qui ressortit aux langues du substrat. (p. 93, cité dans Abolou, 2012)

Les réflexions qui vont suivre portent sur une réalité commune à l'ensemble de ce continuum, à savoir la confrontation permanente, consciente ou non, de la langue française avec ce que j'appellerai ici l'Africanophonie, c'est-à-dire l'existence, l'utilisation, l'influence des langues africaines. Cette confrontation se manifeste tant au niveau de l'individu (parole) qu'à celui du système (langue).

Le corpus à partir duquel la présente étude a été menée est constitué d'un ensemble hétéroclite de textes, allant des plus informels (panneaux et affiches publicitaires, réactions « spontanées » de visiteurs de sites Web à des articles de journaux en ligne) aux plus « structurés et formels » (textes d'articles scientifiques, journaux et revues imprimés et en ligne, discours de responsables administratifs et politiques) et incluant également l'utilisation du correcteur automatique du logiciel de traitement de texte *Word* de *Microsoft*. L'idée derrière cette vaste sélection était de rechercher les pratiques les plus « usuelles », soit par la spontanéité des formes, soit parce qu'elles étaient même passées sous les fourches caudines de lecteurs/correcteurs (de maisons d'édition, de presse, etc.), ce qui a priori en fait alors des constructions « acceptables » sinon « acceptées ». Ajoutons-y des observations faites lors de rencontres et colloques internationaux, où l'occasion était offerte d'écouter des collègues de diverses nationalités.

Pour les besoins de la présente communication, toutefois, j'ai ignoré la partie plus « populaire » du corpus, c'est-à-dire les panneaux et affiches publicitaires, qui témoignent d'une vie autrement plus truculente et savoureuse que les textes dits « formels ».

Les langues africaines mises à contribution – en général dans le cadre de mon cours d'introduction à la linguistique contrastive au département d'études germaniques de l'Université de Ouagadougou – sont nombreuses et variées, et reflètent le multilinguisme omniprésent qui caractérise la plupart des sociétés africaines. Selon la configuration des classes, étaient présentes entre 7 et 14 langues, parlées au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Mali, au Niger et au Sénégal.

Le français d'Afrique entre la « nation » et la « région »

Si l'existence de variétés *africaines* du français a été affirmée et étayée à souhait, la question n'a pas été élucidée de savoir – corpus à l'appui – sur quoi repose exactement l'affirmation de l'existence de variétés « *nationales* » du français en Afrique. Les arguments les plus visibles/audibles sont sans doute ceux empruntés au lexique, et certaines structures (morpho)syntaxiques, encore qu'il faille tenir compte de la possibilité pour ce lexique et ces structures de « voyager ». Ainsi, l'abandon de l'article, considéré encore jusqu'à la fin du siècle dernier en Afrique de l'Ouest comme un phénomène typiquement ivoirien, est aujourd'hui un trait en voie de « normalisation », donc d'intégration, dans le français parlé au Burkina et dans d'autres pays d'Afrique de l'Ouest. Il en est de même pour des expressions comme *quitter dans quelque chose* (laisser tomber, ne pas tenir compte) ou *porter une crème* (s'enduire de crème).

Il serait possible de « hiérarchiser » les phénomènes mentionnés, en fonction de la tranche observée du continuum. Ils touchent tous les aspects, tous les domaines de la langue, l'intonation étant sans doute le phénomène qui a été à la fois le moins étudié et le plus « révélateur » de la « nationalité » du français considéré.

La diversité linguistique des pays africains (le Burkina Faso, par exemple, compte une soixantaine de langues) amène à se poser la question suivante : Comment, dans une approche contrastive postulant l'interférence de la langue source (L1, langue africaine) sur la langue cible (L2, le français, appris à l'école, dans la rue ou ailleurs), expliquer la « nationalité » d'un français d'Afrique (français burkinabè vs français béninois vs français togolais vs français ivoirien vs français malien vs français nigérien, etc.)? Théoriquement, on devrait se retrouver face à autant de variantes de français que l'on aurait de situations interférentielles (français influencé par le bambara, le bété, le bisa, le fon, le fulfuldé, le gulmancema, le hausa, le mina, le mooré, le san, le wolof, etc.).

Ces variantes existent bel et bien[1], mais semblent se fondre, sous l'effet d'une dynamique plus globale, dans ce que j'ai appelé, par manque de meilleure dénomination, *le Pool phonologique africain (PPA).*

1 C'est ainsi qu'au Burkina Faso, une réalisation fricative vélaire sonore du [R] (uvulaire) du français standard sera la « marque » incontestée d'un locuteur dont la L1 est le mooré. Cette réalisation a même reçu un nom spécifique en français local : *mogobiter*, par analogie avec *chogobiter* « parler français avec affectation ».

Le Pool phonologique africain (PPA)

L'hypothèse sur laquelle repose ce PPA est la suivante : certains traits marquants, communs à un ensemble ou à une majorité de langues africaines, s'imposent à la communauté linguistique en interaction – au-delà des spécificités des langues individuelles – et « formatent » le français communautaire.

L'un des exemples les plus frappants est sans doute la tendance à la confusion/harmonisation de la série des voyelles hautes et médianes du français, inexistantes ou partiellement présentes dans un grand nombre des langues observées : [i, y, u, ə, e, ɛ, œ, ø], et dont le résultat interférentiel se retrouve, selon des observations empiriques, aussi bien en Afrique de l'Ouest (Sénégal, Mali, Burkina, Côte d'Ivoire et Togo) que Centrale (Cameroun, Gabon, Rwanda-Burundi, les Congo). Par exemple, l'opposition entre *pur* et *pire* aura tendance à s'affaiblir et à se délabialiser; les voyelles de *queue* et *que* auront la même qualité ([e], voyelle médiane antérieure). Le reflet orthographique de cette confusion/harmonisation se retrouve au quotidien dans les journaux, articles en ligne, etc., toutes nationalités confondues, où par exemple le mot *réforme* sera orthographié *reforme*, *requérir* s'écrira *réquérir/requerir/réquerir* (parfois dans le même texte); *Catherine* est de plus en plus souvent orthographié *Cathérine*[2] même sur des actes d'état civil, etc. Les formes hypercorrectes « *bon apptit, bon appetit* » (la première seulement orale, la seconde également à l'écrit) en témoignent aussi.

Les exemples cités ici relèvent de la phonologie. Mais le constat peut être étendu à d'autres domaines. Les traits qui se généralisent (typologiques pour la plupart) reflètent souvent un fond culturel commun. On comprendra alors sans difficulté aucune, selon l'aire culturelle concernée, ce que signifie : aller *saluer un décès*, offrir au visiteur de *l'eau blanche* – ou *l'eau du visiteur* –, *distribuer la cola* d'une jeune fille, etc.

Une conclusion, un peu hâtive, certes, que l'on peut tirer, est que les frontières « nationales » sont ici abolies, au profit de fluctuantes limites régionales, au vu de l'influence de langues africaines transfrontalières : la réalisation en fricative palatale de la suite *dentale+i* suivie d'une voyelle (comme dans *diabète*, *diapo, matière, cardiaque*) se retrouve ainsi au Sénégal, au Mali, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Niger.

Mais peut-être ce principe est-il fondamental dans tout contact de langue? Traitant du « français petit-nègre », Abolou (2012) écrit :

2 Le diminutif contribue à « stabiliser » prononciation et orthographe : Cathé.

> Les principaux traits de ce parler [le français « petit nègre »], selon Delafosse (1904, p. 12) sont : l'emploi des verbes à l'infinitif, du forclusif « pas », de l'adverbe « là », de la préposition « pour », la suppression des distinctions de genre et de nombre, de l'article, l'agglutination de l'article au substantif, l'usage considérable du verbe « gagner » et des locutions verbales « y a », « y en a » etc. (p. 27).

Le hasard a-t-il voulu que ce que le colon considérait comme « simplification » du français pour se faire comprendre par les colonisés ait correspondu à de grands traits (morpho)syntaxiques des langues africaines, facilitant et accélérant ainsi l'acceptation et le développement, par ceux-ci, de cette forme de français? Dans les traits ci-dessus cités, on constate notamment que :

a) l'emploi des verbes à l'infinitif correspond à l'invariabilité, par rapport à la personne, du verbe dans la plupart des langues africaines ou, en d'autres termes, la non-pertinence de la congruence personne/nombre et morphologie du verbe;

b) l'emploi de l'adverbe « là » recoupe l'ambigüité entre le défini et le démonstratif, présente dans bon nombre de langues africaines, et tout particulièrement les langues à classes nominales;

c) la suppression des distinctions de genre et de nombre, et de l'article, l'agglutination de l'article au substantif reflètent la différence fondamentale des systèmes de « catégorisation nominale » entre les langues à classes nominales et les langues à genre, français en tête.

Bien entendu, tout n'est pas à mettre au compte exclusif des langues africaines. Si l'on accepte le principe d'une créolisation du français en Afrique, on peut postuler des dynamiques et tendances aussi bien interférentielles/de confrontation (interlinguistiques), que des phénomènes intralinguistiques, donc induits par les structures de la langue française elle-même, le tout agissant certainement de façon simultanée.

Je présente ci-après deux cas particulièrement frappants : le phénomène que j'appelle *proximité topologique, et* la réorganisation du système des relatives.

La proximité topologique[3]

Le principe, dans sa version la plus simple, peut s'énoncer comme suit :

Dans un contexte qui requiert une congruence, cette congruence obéit, non pas forcément à une règle morphosyntaxique (par exemple, l'accord de l'adjectif avec le nom qu'il qualifie), mais à une règle spatiale (topologique). Autrement dit, l'élément susceptible de porter la marque de la congruence s'aligne sur l'élément le plus proche qui le précède et qui peut justifier (qui peut requérir) une congruence. Plus les éléments en congruence syntaxique seront éloignés l'un de l'autre, plus la construction syntaxique sera compliquée ou moins elle sera usuelle, plus grande sera la probabilité d'application de la règle topologique.

Quelques exemples : « Certaines personnes qui se veulent partisans du maire, laissent entendre qu'*ils* ne tarderont pas à réagir. » « Négatif, comme le *dira* nos braves militaires ». « Les pressions de la politique intérieure de la Thaïlande *fait* monter les tensions au Cambodge »[4], alors qu'il aurait été plus juste d'écrire : « … *elles* ne tarderont pas… », « … comme le *diraient* nos braves militaires », « … *font* monter les tensions ».

La réorganisation du système des relatives

Fréquemment observable, ce phénomène n'est pas typique de l'interférence. Guiraud (1965), cité dans Abolou (2012, p. 20) signale que :

> […] vers 1550 donc, la flexion du relatif est en passe d'être éliminé(e) au profit d'une marque invariable que, le système des formes et de leurs emplois est quasi identique à celui que continue à présenter aujourd'hui le français populaire. […]

Dans le cas du français tel que pratiqué en Afrique de l'Ouest, le problème de la flexion du relatif est souvent éliminé en… éliminant le relatif : *la dernière fois je l'ai vu*; *la moto tu as achetée; c'est toi tu as déraillé…*

Cet exemple nous amène à appréhender l'interférence comme *une étape de prise de conscience d'une différence*, sans préjuger des voies et moyens par lesquels le

3 Il n'a pas toujours été aisé de faire la distinction entre coquille/erreur de saisie et application du principe topologique. Certains cas restent ambigus.

4 Le corpus à partir duquel cette tendance a été observée comprend aussi bien des textes d'auteurs (au sens le plus large) africains, que des extraits de journaux (imprimés, en ligne) ou des sites d'informations français (« de France »). Ce principe, soit dit en passant, semble être en partie à la base du fonctionnement du sous-logiciel de correction d'un traitement de texte comme *Word* de *Microsoft*.

problème, une fois reconnu, sera résolu. Dans les langues soumises à analyse[5], la relation s'exprime, non par une flexion du relatif, mais plutôt par un « marquage » de la proposition relative. La « solution interférentielle » ne consistera donc pas en une construction « parallèle » (marquage de la proposition relative du français interférentiel), mais à l'abandon « pur et simple » du relatif.

On l'a souvent dit et montré : le français en Afrique est création et innovation. Cela se voit à la perfection dans le traitement que subissent les termes et expressions idiomatiques.

Remotivation/resémantisation de termes et expressions idiomatiques du français

Les formes idiosyncratiques ou figées (tels les proverbes) vivent, de toute évidence, du fond culturel dans lequel elles ont été forgées et par ce fond, et connaissent chez les utilisateurs un ancrage plus ou moins solide en fonction de leurs pratiques langagières/sociales. L'ignorance du fond culturel initial, la relative rareté des occasions d'emploi de ces formes induisent chez les utilisateurs un genre de « perte d'assurance » dont les conséquences sont doubles, touchant aussi bien à la forme qu'au sens.

La forme figée de l'expression est pour ainsi dire « remise en mouvement ». On dira par exemple : *Les paroles s'envolent, les écrits* demeurent (restent)*, apporter de l'eau* dans *le (*au*) moulin de, plonger un pays* (mettre le pays) *en ébullition, ronger les freins* (son frein), *le moins à dire* (que l'on puisse dire), *le gars monte sur tous ses grands chevaux* (sur ses grands chevaux), etc.

Le principe selon lequel « la langue a horreur du vide (sémantique) » n'est certainement pas étranger au phénomène, si bien que de plus en plus d'expressions sont « revues » dans la perspective de leur donner du sens, dans un contexte culturellement et linguistiquement différent de celui de leur naissance. *Faire l'économie de* quelque chose pour dire *résumer* s'est pratiquement imposé dans les habitudes langagières, et *regorger de beaucoup de*… fait son chemin, tout comme *les menus fretins*.

On ne s'étonnera pas de rencontrer des cas d'interférence relevant aussi bien de la structuration des phrases (niveau syntaxique) que de celle de la narration (niveau textuel), telle, par exemple, la nécessité ou non de dénommer individuellement les différentes phases d'une action. Un principe répandu parmi les langues africaines est

5 Il s'agit du mooré, du gulmancema et du jula.

de dénoter des phases (de fait implicites) d'une action. Ce faisant, la seconde phase et les suivantes seront exprimées à l'aide d'une construction verbale relevant de la coordination. Ainsi, *apporter une calebasse* se dira par exemple *prendre une calebasse (et l') apporter*. L'alignement d'actions successives explicites dans la narration se fera selon le même principe syntaxique : *j'ai acheté un mouton que j'ai amené à la maison en le tirant* pourra se dire par exemple : *j'ai acheté un mouton (tirer) amener à la maison*. Ce qui est particulièrement intéressant ici, c'est l'assimilation de la forme coordonnée du verbe (deuxième action et suivantes) à un infinitif, alors que dans les langues africaines considérées, le(s) verbe coordonné(s) présente(nt) une concordance d'aspect et/ou de mode avec le premier verbe de la série.

Exemple :

Gulmancema				**Français**
n	**táaní**	kì	**dì**	Je prends et (je) mange
1.sg.	prendre, ipf.	coord.	manger, **ipf.**	*Je prends manger*
n	**tâ**	kì	**dìní**	J'ai pris et (ai) mangé
1.sg.	prendre, **pf.**	coord.	manger, **pf.**	*J'ai pris manger*

NB : 1.sg. = première personne, singulier ; ipf. = imperfectif ; pf. = perfectif

Conclusion

Les cas, phénomènes et tendances ici présentés reposent sur l'analyse d'un corpus éclectique et étendu. Certes, ce corpus concerne majoritairement des locutrices/ locuteurs/scripteurs dont les connaissances de la langue française proviennent surtout et principalement du système de l'école classique et formelle, mais l'éventail va des lycéennes et lycéens, et des étudiantes et étudiants aux cadres supérieurs; aux enseignants et enseignantes du primaire, du secondaire et du supérieur; aux fonctionnaires; aux journalistes à formation universitaire et aux personnalités politiques.[6]

Plutôt que de présenter des règles, la présente analyse débouche sur des hypothèses, dans une tentative de dégager des tendances. On peut s'attendre à ce que certaines se renforcent et acquièrent le statut de règles; d'autres, par contre, auront

6 Ce corpus inclut également les résultats d'une « auto-observation » lors de la rédaction de textes de diverses natures. Je me suis surpris à commettre les mêmes « fautes » que celles que je traquais chez mes collègues et étudiants ou étudiantes.

probablement une existence difficile et sans doute limitée à un cadre précis – le contexte de l'écriture par exemple[7].

L'explosion des moyens de communication, le développement et la généralisation des médias écrits, audio, audiovisuels font que, de nos jours, parler de centre(s) à partir duquel/desquels les normes linguistiques seraient fixées relèverait de l'utopie. Le système éducatif, toutefois, n'est pas préparé à gérer une telle multiplicité d'influences sur ses membres-apprenants. Le faible taux d'alphabétisation de pays comme le Burkina Faso, la faiblesse de l'environnement lettré et de la pratique de lecture s'y ajoutent pour rendre encore plus difficiles l'enseignement, la vulgarisation et la stabilisation d'un standard. En d'autres termes, tout enseignement d'un standard, quel qu'il soit, est confronté à sa remise en cause permanente et quotidienne par des pratiques langagières fortement influencées par les langues et cultures africaines, rendant absolument nécessaire ce qu'Abolou (2012) appelle « Didactique de l'instabilité » (p. 19).

Références

Abolou, C. R. (2012). *Les français populaires africains. Franco-véhiculaire, franc-bâtard, franco-africain*. Paris : L'Harmattan.

Afeli, A. K. (1990). Le français d'Afrique, pour quoi faire? Dans A. Clas et B. Ouoba (dir.), *Visages du français.* (p. 5-9). Montrouge : Éditions John Libbey Eurotext.

Bertucci, M.-M. (sans date). *Plurilinguisme, parlers métisses et configurations identitaires dans l'espace francophone. Mots des migrants et français circulant*. Université de Cergy-Pontoise. IUFM. Repéré à http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/22/Bertucci.pdf

Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. Dans *Persée*, Langue française, *8*(1), 31-61. Repéré à http://www.persee.fr

Dumont, R. (2006). Perspectives et limites de l'analyse contrastive : de l'analyse différentielle à la didactique de la convergence. Repéré à http://www.docstoc.com/docs/25311375/Perspectives-et-limites-de-lanalyse-contrastive

Kwofie, E. N. (2004). *La diversité du français et l'enseignement de la langue en Afrique.* Paris : L'Harmattan.

Latin, D., Quéffelec, A. et Tabi-Manga, J. (1993). *Inventaire des usages de la Francophonie : nomenclatures et méthodologies.* Montrouge : Éditions John Libbey Eurotext.

Rein, K. (1983). *Einführung in die Kontrastive Linguistik*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

7 La règle de proximité topologique, par exemple, n'a de facilité d'application que dans un contexte d'écriture, où la complexité et la longueur des phrases/constructions la motivent et justifient. Le contexte oral limite, sans l'éliminer, son application.

Le français et le plurilinguisme au Vietnam

Quang Thuan **NGUYEN**
Université nationale de Hanoi, Vietnam
ngquangthuan@yahoo.fr

Résumé

La présente communication a pour but d'explorer la perception de nombreux acteurs du système éducatif du pays sur l'enseignement des langues étrangères. Une série d'enquêtes par questionnaire et des entrevues semi-structurées ont été menées auprès des élèves et des enseignants de français, des décideurs et des parents d'élèves. L'analyse des données fait ressortir des facteurs importants liés au problème de l'enseignement du français dans le contexte plurilinguistique actuel et leurs attentes afin de stabiliser et développer l'enseignement du français au Vietnam.

Introduction

Aujourd'hui, les langues vivantes constituent une priorité éducative. En effet, dans bien des pays du monde, on a tendance à enseigner plusieurs langues vivantes. En Union européenne, plusieurs langues vivantes sont enseignées dans les écoles d'enseignement général comme l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol, et 89 % des élèves du second degré optent pour l'anglais; 32 %, pour le français; 18 %, pour l'allemand et 8 %, pour l'espagnol, etc. (Olivéri, 1998).

Au Vietnam, avec l'importance accrue de la globalisation et la nécessité d'une meilleure intégration mondiale, l'enseignement des langues vivantes constitue l'une des préoccupations majeures de l'éducation, un besoin réel et indispensable d'une grande partie de la population et un atout pour le développement économique, culturel et social du pays. En lançant en 2008 un ambitieux plan de développement des langues, le gouvernement du Vietnam entend améliorer le niveau de performance des élèves et des étudiants en plusieurs langues, particulièrement en quatre langues dominantes (l'anglais, le français, le russe et le chinois). Toutefois, cette politique, dont la réussite est fortement conditionnée, reste encore hésitante et inaboutie. En effet, l'anglais occupe dans notre région une position dominante, non seulement dans le contexte scolaire, mais encore dans des situations personnelles, économiques, technico-scientifiques et médiatiques. La prépondérance de l'anglais est écrasante

tant dans l'enseignement général que dans l'enseignement supérieur : plus de 90 % des effectifs l'étudient, d'autres langues considérées ont connu un recul considérable par rapport à l'anglais. Il faut citer d'abord le russe dont la part est très minime, et il connaît une chute libre des effectifs. Le français en général, surtout le français en LV1, la deuxième langue étrangère en termes d'importance parmi des langues étrangères enseignées, a aussi connu une baisse accélérée de popularité. D'autre part, la répartition des langues autres que l'anglais est aussi inégale. La part du français est la plus grande : le nombre d'élèves représente 3 % de l'ensemble des effectifs. Vient ensuite le russe : près de 1 % des effectifs l'apprennent; enfin le chinois, seul 0,3 % des effectifs optent pour cette langue. En outre, l'introduction d'une deuxième langue dans le programme scolaire est perçue comme une contrainte. Parmi six langues proposées en LV2 (l'anglais, le français, le russe, le chinois, le japonais et l'allemand), seul le français est enseigné aux élèves en anglais LV1. Cependant, l'enseignement du français LV2 n'est pas stable. Le nombre d'élèves apprenant le français en LV2 est variable et a commencé à diminuer.

Pour toutes ces raisons, la présente étude a voulu explorer la perception des élèves, des enseignants, des décideurs et des parents d'élèves sur les facteurs liés à cette situation « alarmante » et l'enseignement des langues en général et particulièrement sur l'enseignement du français dans le contexte plurilinguistique actuel et leurs attentes afin de stabiliser et de développer l'enseignement du français au Vietnam.

Méthodologie

Pour atteindre les objectifs de la recherche, nous avons choisi la démarche descriptive. Quatre enquêtes par questionnaire et une série d'entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès des acteurs du système éducatif pour recueillir des données. Les données recueillies dans les questionnaires et dans les entrevues ont été analysées de façon descriptive.

Participants

Les participants ont été répartis en quatre groupes différents. Le premier groupe comporte 125 élèves vietnamiens dont 47 garçons et 78 filles, âgés de 15 à 18 ans. Ils apprennent le français en LV1 ou en LV2. Ces sujets ont participé à la première enquête. Il s'agit des élèves de 10e à 12e année. L'équilibre des sujets quant à la variable de sexe n'a pas pu être obtenu, car la majorité d'entre eux sont de sexe féminin.

Les sujets qui ont participé à la deuxième enquête constituent un groupe de 37 enseignants du secondaire, dont 11 hommes et 26 femmes. Ce sont des enseignants de français, âgés de 23 à 55 ans.

19 chefs des lycées et des cadres responsables de l'enseignement des langues au niveau national (ministère de l'Éducation) et au niveau provincial (service de l'éducation), désormais décideurs, dont 17 hommes et 2 femmes ont participé à la troisième enquête et constituent le troisième groupe.

Les sujets du dernier groupe comprenant 32 parents d'élèves dont 15 hommes et 17 femmes, âgés de 39 à 58 ans. Ils ont participé à la quatrième enquête.

Instruments de collecte des données

Les quatre questionnaires ont été élaborés pour recueillir des données auprès des participants. Les questions de ces questionnaires étaient toutes fermées et rédigées en langue vietnamienne, soit dans leur langue maternelle, dans le but de faciliter le travail des enquêtés et d'obtenir des informations plus complètes et plus exactes.

Pour obtenir davantage d'informations, des entrevues semi-structurées complémentaires ont été réalisées auprès des participants, surtout des enseignants du secondaire, des chefs des lycées et des cadres concernés ainsi que des parents d'élèves.

Déroulement

Les questionnaires ont été envoyés par courriel et distribués directement aux participants. Nous en avons recueilli dans la première enquête 121 en retour, soit un taux de réponse de 97 %; dans la deuxième, 34 en retour, soit un taux de réponse de 92 %; dans la troisième, 15 en retour, soit un taux de réponses de 79 %, et dans la quatrième 25 en retour, soit un taux de réponses de 78 %. Avec ces taux de réponse, l'analyse des données ne pose donc pas de problèmes de fidélité ni de fiabilité pour les résultats de recherche.

Des entrevues semi-structurées ont été effectuées auprès des mêmes participants, de façon directe ou par téléphone et en même temps que les enquêtes.

Résultats

L'analyse des données obtenues a révélé un certain nombre de facteurs liés au recul important connu par l'enseignement du français ces dernières années. Le facteur le plus important, selon les enquêtés, est l'enseignement de l'anglais qui se développe fortement dans l'ensemble du pays et qui a constitué une grande tendance de la société. En effet, ils sont plus de 85 %, élèves, enseignants, décideurs, parents d'élèves à l'affirmer. Même certains parents d'élèves ont répondu qu'ils avaient orienté leurs enfants vers l'apprentissage de l'anglais, mais ils ne savaient pas pourquoi. Ce qu'ils savent, c'est que beaucoup de monde va apprendre l'anglais.

Vient ensuite la politique linguistique qui tient la deuxième place. En effet, la plupart des participants pensent que la politique linguistique actuelle ne convient pas et ne répond pas encore à leurs besoins et à leurs attentes (82 % des enseignants, 75 % des décideurs, 61 % des élèves et 58 % des parents d'élèves).

Le troisième facteur concerne les débouchés, surtout pour les jeunes, trois quarts des élèves pensent que la connaissance de l'anglais constitue un atout plus ou moins grand pour eux et leur permettrait de trouver plus facilement un emploi plus tard.

Le manque de continuité entre le collège et le lycée et particulièrement entre l'enseignement général et l'enseignement supérieur constitue un facteur non négligeable empêchant l'enseignement d'autres langues que l'anglais. Ce facteur amène souvent des élèves à choisir l'anglais. En réalité, cette continuité appelle toujours une attention particulière dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Enfin, les méthodes pédagogiques ont incontestablement leur part de responsabilité. D'après la majorité des enseignants et des décideurs, l'enseignement des langues en général et du français en particulier est à revoir. Tout d'abord, il est encore essentiellement basé sur la pratique de la langue écrite, surtout sur la grammaire, pour répondre aux épreuves des cours et du baccalauréat. Il est vrai aussi que les enseignants sont mieux formés à transmettre une connaissance de la langue écrite et des connaissances linguistiques. D'autre part, si seul le français est enseigné en LV2, les conditions mêmes faites à l'enseignement de cette langue sont en cause : horaire léger, insuffisantes fréquences des séances, absence d'évaluation et plus généralement, de statut de ce qui n'était pas longtemps une « discipline » de l'école[1]. En plus, c'est dans l'absence de programme réel que réside le nœud du problème.

1 Le français en LV2 vient d'être introduit officiellement dans le programme scolaire comme une discipline optionnelle.

Les résultats font ressortir aussi des perceptions des acteurs de l'éducation sur l'enseignement des langues en général et particulièrement sur l'enseignement du français dans le contexte plurilinguistique actuel au Vietnam.

D'abord, la grande majorité des participants sont favorables à l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement général ainsi que dans l'enseignement supérieur. En effet, plus de trois quarts des enquêtés (85 % des élèves, 88 % des enseignants, 83 % des décideurs et 79 % des parents d'élèves) pensent qu'il faut enseigner des langues étrangères dans les lycées. De même, 82 % des élèves, 86 % des enseignants, 79 % des décideurs et 78 % des parents d'élèves répondent qu'ils sont favorables à l'enseignement des langues vivantes dans toutes les séries (A, B, C). En plus, selon la plupart d'entre eux (78 % des élèves, 92 % des enseignants, 85 % des décideurs et 78 % des parents d'élèves), l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est obligatoire pour tous les élèves de 6e et la première langue étrangère doit être une épreuve du baccalauréat.

En ce qui a trait aux langues à enseigner, deux tiers des participants (78 % des élèves, 88 % des enseignants, 75 % des décideurs et 72 % des parents d'élèves) optent pour quatre langues dominantes : l'anglais, le français, le russe et le chinois. Et selon beaucoup d'entre eux, si les conditions sont favorables, à ces quatre langues s'ajoutent d'autres langues comme le japonais, l'allemand et éventuellement certaines langues des pays voisins.

Quant à l'enseignement de deux langues étrangères dans les lycées, les avis des élèves sont assez différents de ceux des autres. En effet, 53 % des enseignants, 58 % des décideurs et 49 % des parents d'élèves, mais seuls 35 % des élèves estiment qu'il est nécessaire de les enseigner.

Il faut noter que la plupart des participants ne sont pas favorables à l'enseignement unique de l'anglais dans les lycées. En effet, jusqu'à 79 % des élèves, 87 % des enseignants, 80 % des décideurs ne sont pas d'accord avec cette idée. Cependant, 51 % des parents d'élèves y sont favorables.

Enfin, quand commencer l'enseignement d'une première langue étrangère et l'enseignement d'une LV2? À propos de l'enseignement d'une première langue étrangère, seuls 52 % des élèves, 46 % des enseignants, 48 % des décideurs et 45 % des parents d'élèves sont d'accord pour l'introduire dès l'entrée à la classe de 3e. Cependant, la plupart des enquêtés répondent qu'il faut introduire une seconde langue étrangère dès la rentrée au collège.

Discussion et conclusion

Les résultats obtenus ont bien révélé des facteurs importants liés au problème de l'enseignement du français en LV1 et en LV2 et d'autres langues dans un contexte plurilinguistique actuel au Vietnam. Ces résultats montrent aussi qu'il y a un grand consensus chez des acteurs du système éducatif du pays concernant la nécessité de l'enseignement de plusieurs langues étrangères dans l'enseignement général. Afin de promouvoir le plurilinguisme et d'enrayer dès l'école le phénomène conduisant à une uniformisation linguistique, il est impératif de veiller à la continuité des apprentissages dans un objectif de diversification, en maintenant la diversité de l'offre de langues et en introduisant une seconde langue dès l'entrée au collège pour tous les élèves (Nguyen, 2002). Puisque seuls 35 % des élèves et 49 % des parents optent pour l'apprentissage de deux langues étrangères, il est primordial de sensibiliser d'une part les élèves à la diversité linguistique et culturelle et d'autre part d'accompagner les parents d'élèves dans leur choix de langues et même de les inciter à se porter vers un choix autre que l'anglais.

Références

Collectif. (2014). Observatoire européen du plurilinguisme. Repéré à http://www.observatoireplurilinguisme.eu

Nguyen, Q.-T. (2002). L'enseignement des langues étrangères : l'intégration et le développement. Dans *Actes du Colloque international « Éducation des langues étrangères : Intégration et Développement »* (p. 31-37). Hanoi.

Olivéri, C. (1998). Nouveaux regards sur l'éducation. *Le français dans le monde*, (296), p. 72-73.

Perception des jeunes professeurs de leur compétence à diriger des recherches aux études supérieures

Constance **DENIS**
Constance.denis@usherbrooke.ca
Christelle **LISON**
Université de Sherbrooke, Canada

Résumé

Le corps professoral détient une expertise disciplinaire reconnue sans pour autant posséder de formation en pédagogie ou en encadrement aux cycles supérieurs. La recherche concernant ce domaine est en émergence et il nous semble pertinent de nous interroger sur les perceptions des jeunes professeurs et leurs pratiques. Ainsi, il sera possible, par exemple, d'adapter la formation initiale et continue aux besoins des professeurs novices et d'augmenter la qualité de l'encadrement offert aux étudiants des cycles supérieurs. Notre texte porte sur l'état de la question quant aux rôles du directeur de recherche et des différents aspects de la tâche à développer.

Introduction

L'une des caractéristiques propres à l'enseignement supérieur est que le corps professoral détient une expertise disciplinaire reconnue sans pour autant posséder une formation en pédagogie (Lison, 2011) ou à l'encadrement aux cycles supérieurs, et ce, bien que cela fasse partie de ses tâches (Bertrand et Foucher, 2003). Par ailleurs, le Conseil national des cycles supérieurs (2012) observe « une connaissance limitée, voire l'absence de connaissance des politiques et des pratiques institutionnelles en matière d'encadrement de la part [...] des professeurs » (p. 1). En fait, leur formation implique principalement le développement de compétences en recherche dans le cadre, entre autres, du doctorat. Or, à la lecture des cursus doctoraux, l'espace voué au développement des compétences relatives à l'encadrement est minime, voire inexistant (Debeurme et Lison, 2010). C'est probablement dû, en partie, au fait que la compétence de direction de recherche a longtemps été considérée comme une compétence innée, puisque, dans de nombreux pays, une fois le professeur en

fonction, son diplôme de doctorat lui suffit pour diriger des étudiants inscrits aux cycles supérieurs (Avison et Pries-Heje, 2005). Il faut cependant mentionner que les compétences en supervision se distinguent de celles requises en enseignement et en recherche (Germain et Gremillet, 2000; Legault, Houle et Vaillantcourt-Laflamme, 1997, cités dans Debeurme et Lison, 2010).

Le succès de l'encadrement et de la supervision de recherche dépend, entre autres, de la préparation des « encadreurs » (Palkiewicz, 1997), ce qui confirme l'importance accordée à la formation à l'encadrement (Debeurme et Lison, 2010), et a amené l'association universitaire européenne, dès 2008, à se donner la mission d'améliorer l'encadrement au troisième cycle, notamment grâce à une meilleure formation des superviseurs (Halse et Malfroy, 2010). En effet, les équipes de direction font face à la complexité croissante entourant les compétences spécifiques et complexes nécessaires à l'encadrement aux cycles supérieurs (Deuchar, 2008). En ce sens, il faut souligner que près de 90 % des directeurs de thèse considèrent leur expérience personnelle comme insuffisante pour l'apprentissage de la direction de recherche (Debeurme et Lison, 2010).

Par ailleurs, il importe de mentionner que la recherche concernant l'encadrement à la recherche est un domaine en émergence (Pearson, 2005; Vanstone, Hibbert, McKenzie, Pitman et Lingard, 2013) qui, à l'heure actuelle, est encore « mal articulé et sous-théorisé » (Halse et Malfroy, 2010). Mais des recherches, dont celles d'Ives et Rowley (2005) et de Mainhard, Van Der Rijst, Tartwijk et Wubbels (2009), soulignent l'effet positif de la qualité de la supervision sur la diplomation et la progression des étudiants dans leur cursus (Gérard, 2009). Dès lors, il nous semble qu'en connaissant les perceptions des jeunes professeurs et leurs pratiques d'encadrement, il serait possible, par exemple, d'adapter la formation initiale et la formation continue aux besoins des professeurs novices en pratique et, par le fait même, d'augmenter la qualité de l'encadrement offert aux étudiants de cycles supérieurs.

Relation d'encadrement

L'encadrement « désigne la mise en œuvre d'un ensemble de conditions qui participent à la réussite des études et au développement de l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle » des étudiants à la maitrise ou au doctorat (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010, p. 3). La relation d'encadrement, dans le cadre des études aux cycles supérieurs, reflète une nouvelle relation pédagogique qui s'établit entre le professeur et l'étudiant par rapport aux études antérieures. Elle s'apparente à ce

que Le Bouëdec (2001, cité dans Gérard, 2009) décrit comme l'accompagnement, soit les situations où le directeur agit de manière à soutenir, protéger, honorer, servir et aider l'étudiant à atteindre le but qu'il s'est fixé; en aucun cas il ne peut être question de supplanter celui-ci en prenant sa place ou tout simplement en prenant les initiatives.

Gérard (2009), pour sa part, qualifie la relation de « duale » puisque l'étudiant comme le professeur exercent des droits et des devoirs l'un envers l'autre dans l'intention d'atteindre des objectifs communs impliquant des concessions. Ainsi, c'est une relation de correspondance réciproque qui se distingue de celles établies lors des études de premier cycle. En effet, l'étudiant doit apprendre rapidement à adopter des comportements spécifiques aux caractéristiques de cette nouvelle relation, par exemple, apprendre à gérer le mode de communication avec son directeur ainsi que la relation interpersonnelle « professionnalisante » (Gérard, 2009). En ce qui concerne le directeur, il se doit de jouer un double rôle, soit celui d'accompagnateur et d'évaluateur, participant au projet lors de son élaboration et adoptant un regard critique lors de son évaluation (Gérard, 2009).

Considérant cela, force est de souligner que la relation à l'encadrement est unique aux individus qui la forment. En effet, Gérard (2009) souligne que « chaque directeur dirige des mémoires selon la conception qu'il se fait de cette activité » (p. 57). Selon Lee (2008), deux éléments influencent plus fortement cette relation d'encadrement : la conception que le directeur s'en fait et son expérience personnelle. Ainsi, il est possible de dénombrer, dans la littérature, plusieurs styles d'encadrement distincts, par exemple, le style « laisser-faire », le style « pastoral », le style « directionnel » et le style « contractuel » (Brown et Atkins, 1988; Deuchar, 2008). Le directeur qui épouse le premier style minimise les contacts avec l'étudiant le laissant pleinement autonome dans sa manière de se gérer et de gérer le projet. Celui qui tend plutôt vers le deuxième style aborde une attitude semblable quant à l'autonomie, mais fournit un soutien personnel. Le professeur qui s'inscrit une relation de type « directionnel » suppose que l'étudiant a besoin de soutien pour gérer le projet, mais qu'il est autonome pour se gérer en tant qu'étudiant. Finalement, le style « contractuel » implique que le directeur et l'étudiant négocient tant le soutien du projet que celui personnel (Delamont, Atkinson et Parry, 2000; Deuchar, 2008; Grant et Graham, 1994; Pearson et Brew, 2002; Taylor et Beasley, 2005).

Rôles du directeur de recherche : deux visions des attentes

Nous l'avons vu, la relation d'encadrement s'avère complexe. C'est pourquoi nous avons tenté d'explorer l'étendue du rôle attendu du directeur de recherche. Deux visions offrent des éléments de réflexion quant à la formation initiale et continue possible et les compétences à développer en tant que professeur novice. Comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs auteurs s'entendent pour établir un lien entre la qualité de l'encadrement et la progression ainsi que la diplomation chez les étudiants de cycles supérieurs (Halse et Malfroy, 2010; Ives et Rowley, 2005). Par contre, étant donné que la littérature est peu explicite sur la manière de définir une relation de qualité, nous nous sommes penchées sur les rôles et les différents aspects à acquérir selon deux visions, soit celle de Lee (2007) et celle de Halse et Malfroy (2010).

Les cinq dimensions de la relation d'encadrement selon Lee (2007)

Comme mentionné précédemment, Lee (2008) considère que la manière d'encadrer les étudiants aux cycles supérieurs reflète, en partie, la conception que le directeur adopte, mais également la relation qu'il a lui-même vécue lorsqu'il était étudiant. L'auteure, lors d'entrevues concernant la conception de l'encadrement auprès de directeurs de recherche, a retenu que la relation de supervision se développe à travers cinq dimensions distinctes : (1) celle de la fonctionnalité, (2) celle d'enculturation, (3) celle de la pensée critique, (4) celle de l'émancipation, et (5) celle de la relation interpersonnelle.

La dimension de la fonctionnalité apparait chez différents auteurs (Eley and Jennings, 2005; Taylor and Beasley, 2005; Wisker, 2005) qui proposent une liste de tâches à accomplir pour s'assurer d'une gestion efficace du projet. Les compétences attendues se regroupent, par exemple, autour de la planification du temps et des ressources ainsi que du suivi du projet. Les tâches s'orientent davantage vers l'administration de la recherche. Dans la dimension d'enculturation de l'étudiant, le rôle du directeur s'avère plutôt celui d'un « passeur culturel ». Il encourage l'étudiant à devenir un membre de la communauté disciplinaire. L'étudiant doit alors acquérir de nombreuses connaissances professionnelles et interpersonnelles. Pour ce faire, le directeur peut, entre autres, présenter l'étudiant à son réseau et partager ses contacts professionnels. En ce qui concerne la dimension de la pensée critique, son développement aux cycles supérieurs s'avère, entre autres, de la responsabilité du directeur de recherche (Lee, 2007). Dans une vision à la fois dialectique et dialogique, il encourage l'étudiant à opposer diverses propositions, à discuter, à argumenter et

à synthétiser différentes théories (Lee, 2010). Puis, la dimension d'émancipation au sein de la relation d'encadrement implique le soutien, mais également, la mise au défi et l'exploration des limites. « Les conditions préalables au développement par l'apprentissage nécessitent une réflexion critique et un dilemme désorientant » (traduction libre des auteures) (Lee, 2010, p. 19). Finalement, en ce qui concerne la dimension de la relation interpersonnelle, le rôle du superviseur implique d'inspirer et de favoriser le bienêtre de l'étudiant en lui fournissant un soutien moral, par exemple. Le directeur se doit de reconnaitre les réalisations de l'étudiant, de lui fournir du soutien moral et de faire preuve de flexibilité à son égard. Lee (2007) considère cette dimension pertinente puisque, selon elle, les bonnes relations entre l'étudiant et le directeur influencent, entre autres, le taux de diplomation (Ives et Rowley, 2005; Mainhard, Van Der Rijst, Tartwijk et Wubbels, 2009).

En considération des dimensions de la relation d'encadrement, Lee (2007) insiste sur les tensions qui existent entre le rôle professionnel et le rôle personnel que le directeur peut adopter. Grant (2005, cité dans Deuchar, 2008) explique que les pressions exercées sur les instances universitaires et par celles-ci provoquent un dilemme entre l'idée de privilégier le produit au détriment parfois de sa qualité.

Les cinq volets de la relation d'encadrement selon Halse et Malfroy (2010)

Halse et Malfroy (2010) considèrent que les efforts pour assurer l'excellence des études doctorales doivent se concentrer autour de la qualité des superviseurs qui, elle, passe par une meilleure formation et un meilleur suivi. Dans le cadre de cette étude, les directeurs interrogés ont indiqué que l'intensification des pressions institutionnelles pour l'atteinte de niveaux plus élevés dans l'enseignement et la recherche a incité les superviseurs à être plus disciplinés et plus structurés dans la manière de gérer le temps et les interactions avec les étudiants (Halse et Malfroy, 2010). Les auteurs résument le travail d'encadrement en cinq volets interreliés : (1) l'alliance d'apprentissage, (2) l'expertise scientifique, (3) la production de savoirs, (4) les habitudes cognitives, et (5) l'expertise contextuelle.

L'alliance d'apprentissage peut s'apparenter à un contrat entre un médecin et un patient où les deux parties acceptent de travailler sur un objectif commun, ici la production d'une recherche de qualité. Halse et Malfroy (2010) amalgament ici plusieurs éléments de Lee (2007), c'est-à-dire la souplesse, l'engagement, la collaboration, la communication efficace, l'explicitation de stratégies de progression, la capacité à enseigner, à collaborer et à travailler en équipe. Le directeur a alors la responsabilité de reconnaitre et de répondre aux besoins de l'étudiant par cette

alliance, mais également de lui rappeler ses obligations. Dans le modèle proposé par Halse et Malfroy (2010), les directeurs considèrent les connaissances du domaine dans lequel la recherche s'inscrit essentielles pour l'encadrement d'où l'expertise scientifique. Celle-ci résulte d'une participation active au développement du champ par la conduite de recherches, la publication d'articles, mais également par la capacité à appliquer ces connaissances en pratique, par exemple, dans le cas des psychologues ou des avocats. Ensuite, les auteurs parlent de *Technê*, ce que nous avons traduit par la production de savoirs. Selon Halse et Malfroy (2010), cette production de savoirs repose sur le questionnement et le développement des trois aspects suivants : (1) les compétences techniques essentielles dans le domaine de recherche, (2) les raisons de cet aspect essentiel et la capacité de les communiquer aux étudiants, et (3) la manière appropriée de les développer et de les utiliser. En fait, dans toutes les disciplines, les superviseurs s'entendent pour dire que quatre compétences leur sont nécessaires : (1) la capacité de communiquer adéquatement à l'écrit et à l'oral, (2) la capacité d'utiliser les ressources spécifiques (ordinateurs, bases de données, etc.), (3) la capacité de gérer et d'analyser des données, et (4) la capacité de gérer et d'organiser le temps (Halse et Malfroy, 2010). Un autre volet de la relation d'encadrement a trait aux habitudes cognitives; cette facette de la tâche représente la possibilité d'apprendre et de réfléchir sur les décisions à prendre en faisant preuve de jugement, tout en étant disposé à les appliquer dans des situations inhabituelles ou imprévues de manière éthiquement appropriée (Hanse et Malfroy, 2010). Dans le modèle de Lee (2007), cet aspect de la tâche pourrait s'apparenter à la pensée critique puisque cela implique, entre autres, de fournir des commentaires et des conseils critiques et constructifs. Finalement, le dernier volet de la relation d'encadrement selon Halse et Malfroy (2010), soit l'expertise contextuelle, correspond, chez le directeur, à la connaissance du contexte institutionnel et disciplinaire des études supérieures. Il doit être en mesure de comprendre l'institution pour permettre à l'étudiant d'avoir accès aux ressources nécessaires, de comprendre les exigences attendues et les tensions pour réussir le passage au deuxième ou troisième cycle.

À la lecture du cadre de référence de Halse et Malfroy (2010), nous constatons la complexité de la tâche des directeurs de recherche. Ces deux auteurs considèrent qu'en connaissant mieux les différents volets de la tâche, il est possible d'améliorer la formation des directeurs. Néanmoins, même s'ils proposent une théorie étoffée de la supervision du doctorat, ils consentent à reconnaitre qu'il reste à explorer la manière de développer les compétences sous-jacentes.

Recherche en développement

À l'heure actuelle, dans la littérature, il est possible de recenser quelques cadres de référence quant aux rôles du directeur de recherche (Halse et Malfroy, 2010; Lee, 2007). À leur lecture, un constat s'impose de lui-même : les compétences à développer dans l'encadrement à la recherche sont « autant scientifiques et interpersonnelles que techniques, financières, administratives et institutionnelles » (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010, p. 3). Notre questionnement réside dans le fait que ces compétences doivent être développées pour assurer une qualité de la relation d'encadrement. Pourtant, il nous semble difficile de savoir de quelles manières et surtout à quel moment il est possible de le faire. Dans la recherche d'Amundsen et McAlpine (2009), les directeurs interrogés mentionnent qu'ils développent leurs compétences à l'intérieur de leur propre expérience d'encadrement, mais ils soulignent qu'aucune formation formelle n'existe pour l'instant. Ils indiquaient également dépendre de leurs collègues plus expérimentés lorsqu'ils ont des questions sur des politiques universitaires plus complexes où lorsqu'ils rencontrent des situations plus pointues. Ceci ne nous surprend pas puisqu'à priori, peu d'espace, voire aucun, durant la formation au doctorat ne semble cibler le développement de compétences à l'encadrement aux cycles supérieurs. En fait, selon Halse et Malfroy (2010), cela se déroule pratiquement à huit clos dans des espaces privés et s'avère un « phénomène mystérieux et intime ». Pourtant, Amundsen et McAlpine (2009) croient au bienfait du mentorat par un professeur sénior lors des premières expériences de supervision. En ce sens, elles soulignent que le travail de supervision s'apprend, notamment en pratique, c'est-à-dire en questionnant, en écoutant, en observant, en localisant les ressources, en apprenant par essais-erreurs et en recevant de la rétroaction. Ce faisant, il nous semble difficile de cerner l'ensemble des compétences attendues. À ce propos, Brassard (2012) a publié *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire* où il possible de recenser dix compétences essentielles en enseignement au niveau post-collégial : professionnalité, leadership d'expertise, communication, raisonnement critique, écoute, encadrement, collaboration, évaluation, résolution de problème et technologie. Pourtant, l'auteure mentionne qu'en dehors des conventions collectives, « il n'existe aucun […] profil de compétences précisant les indicateurs à partir desquels un enseignant de niveau universitaire devrait être […] guidé dans le développement de ses compétences » (Brassard, 2012, p. 3). Elle indique également que l'encadrement correspond à « assumer un rôle de mentor [, mais aussi] guider, former, communiquer ses connaissances et son expérience aux étudiants en vue de les instruire tout en facilitant leur parcours et en confrontant leurs idées. [Le directeur doit aussi être] capable de faire preuve d'efficacité, de

réalisme, de support et » (Brassard, 2012, p. 11) d'encouragements. En lien avec l'encadrement, Brassard (2012) donne des exemples de comportements qu'il est possible de retrouver chez d'autres auteurs (Halse et Malfroy, 2010; Lee, 2007) : rappeler les procédures à suivre; s'assurer du support logistique et des exigences administratives; élaborer des outils simples et efficaces; intervenir rapidement et efficacement face à un problème de fonctionnement; etc. Il nous semble que les gestes sont intéressants, pertinents et en lien avec l'encadrement, néanmoins, Brassard (2012) ne précise pas comment les professeurs, novices ou séniors, acquièrent, exercent ou développent les compétences sous-jacentes. Pour notre part, nous considérons que la compétence « encadrement » comprend, à la lumière de la définition retenue par Brassard (2012), de multiples savoirs, savoir-être et savoir-faire encore méconnus.

Considérant tout cela, afin de mieux comprendre les exigences de la tâche d'encadrement aux cycles supérieurs, notre première intention de recherche est de décrire les règlements des universités francophones canadiennes. Dans un deuxième temps, nous cherchons à identifier les conceptions initiales des professeurs novices en lien avec l'encadrement, mais également leurs perceptions de leur compétence à superviser des étudiants aux cycles supérieurs. Selon Saussez (1998), la conception « constitue un cadre de référence à partir duquel l'individu formulerait des propositions, procèderait à des déductions ou des inférences, raisonnerait sur son expérience. Ce cadre de référence se caractérise par sa singularité, même si la conception constitue un tressage entre des éléments d'une pensée individuelle (fruit de l'histoire personnelle de l'individu) et des éléments d'une pensée sociale (fruit de l'appartenance sociale de l'individu) » (p. 111). Par perception, nous désignons « l'ensemble des mécanismes physiologiques et psychologiques dont la fonction générale est la prise d'information (avec parfois son interprétation) dans l'environnement ou dans l'organisme lui-même » (Lieury, 1997, p. 21). Enfin, dans un troisième temps, nous proposons de colliger les pratiques d'encadrement et les besoins des professeurs novices.

Pour répondre aux trois objectifs mentionnés, nous souhaitons cibler 500 professeurs novices [0-5 ans] de différents domaines en sciences humaines et sociales (administration, éducation, lettres et sciences humaines et droit) ainsi qu'en sciences « pures » (sciences et génie) des 14 universités francophones du Canada. Avec les données collectées, nous souhaitons, dans un premier temps, effectuer des analyses de documents en lien avec les règlements des universités en termes d'engagement et d'habilitations à l'encadrement des recherches aux cycles supérieurs. Dans un deuxième temps, nous souhaitons faire passer des questionnaires en ligne pour

connaitre la perception des compétences à l'encadrement des jeunes professeurs. Enfin, nous allons réaliser des entrevues semi-dirigées individuelles avec 18 volontaires, soit trois par discipline, et répartis en deux groupes, soit 9 entre 0 et 3 ans et 9 ayant 4 ou 5 ans d'expérience afin de colliger leurs pratiques d'encadrement, mais également leurs besoins en lien avec les compétences exigées.

Conclusion

Ce projet vise à 1) décrire les règlements des universités francophones canadiennes, 2) identifier les conceptions initiales des professeurs novices en lien avec l'encadrement ainsi que leurs perceptions de leur compétence à superviser des étudiants aux cycles supérieurs, 3) colliger les pratiques d'encadrement et les besoins des professeurs novices. Il nous semble qu'il sera possible, à la lumière des résultats obtenus, de proposer des formules pertinentes de formation à l'encadrement à la recherche. En colligeant les pratiques déclarées mises en place par les jeunes professeurs, nous espérons qu'il sera également possible d'intégrer lesdites pratiques à la formation et ainsi de valoriser le travail des participants. De plus, le projet vise à mieux prendre en compte le point de vue des jeunes professeurs lors de la rédaction des politiques d'encadrement, mais également lors de la mise en place de formations. Sur le plan social, en mettant en valeur les pratiques déclarées, le projet valorise l'innovation et la créativité des jeunes professeurs tout en favorisant une réflexion autour de la question tant par les participants que par les professeurs plus expérimentés ainsi que les institutions concernées. Enfin, nous considérons que notre recherche améliorera l'encadrement des étudiants de cycles supérieurs et donc leur formation à la recherche et par la recherche.

Références

Amundsen, C. et McAlpine, L. (2009). Learning supervision: Trial by fire? *Innovations in Education and Teaching International, 46*(3), 331-342.

Avison, D. et Pries-Heje, J. (dir.) (2005). *Research in information systems: A handbook for research supervisors and their students.* Burlington : Elsevier Butterworth-Heinemann.

Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation, 29*(2), 353-374.

Brassard, N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. Repéré à http://pedagogie.uquebec.ca/portail/repertoire/profil-de-competences-de-lenseignant-de-niveau-universitaire

Brown, G. et Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London : Methuen.

Conseil national des cycles supérieurs. (2012). *Avis sur l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs.* Repéré à http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin//librairies/.pdf

Debeurme, G. et Lison, C. (2010). *Encadrer des travaux de recherche : cela s'apprend*. Communication présentée au congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) : Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Delamont, S., Atkinson, P. et Parry, O. (2000). *The Doctoral Experience: Success and Failure in Graduate School*. London : Falmer Press.

Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend ? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, *13*(4), 489-500.

Eley, A. et Jennings, R. (2005). *Effective Postgraduate Supervision*. Maidenhead : Press McGraw-Hill Education.

Germain, M. et Gremillet, M. (2000). *La guidance de mémoires : comment diriger et élaborer un mémoire universitaire ou professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master.* (Thèse de doctorat inédite). Université Nancy 2.

Grant, B. et Graham, A. (1994). Guidelines for discussion: A tool for managing postgraduate supervision. Dans O. Zuber-Skerritt et Y. Ryan (dir.), *Quality in postgraduate education* (p. 165-177). London : Kogan Page.

Halse, C. et Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, *35*(1), 79-92.

Ives, G. et Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, *30*(5), 535-555.

Jutras, F., Ntebutse, J. G., et Louis, R. (2010). *L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis*. Repéré à http://ripes.revues.org/index333.html

Le Bouëdec, G. (2001). Une posture spécifique : Vers une définition opératoire. Dans G. Le Bouëdec, A. Du Crest, L. Pasquier et R. Stahl (dir.), *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible?* (p. 129-181). Paris : L'Harmattan.

Lee, A. (2007). Developing effective supervisors. *South African Journal of Higher Education, 21*(4), 680-693.

Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, *33*(3), 267-281.

Lee, A. (2010). New approaches to doctoral supervision: implications for educational development. *Educational Developments*, *11*(2), 18-23.

Lieury, A. (1997). *Manuel de psychologie générale.* Paris : Dunod.

Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.

Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Tartwijk, J.-V. et Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher education*, *58*(3), 359-373.

Palkiewicz, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire. Dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIe siècle*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Pearson, M. (2005). Framing research on doctoral education in Australia in a global context. *Higher Education Research & Development, 24*(2), 119-134.

Pearson, M. et Brew, A. (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, *27*(2), 135-150.

Saussez, F. (1998). *Vers un cadre conceptuel pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*. (Mémoire d'études complémentaires en sciences de l'éducation inédit). Université catholique de Louvain.

Taylor, S. et Beasley, N. (2005). *A handbook for Doctoral Supervisors.* Routledge, Abingdon.

Vanstone, M., Hibbert, K. Kinsella, A., MacKenzie, P., Pitman, A., et Lingard, L. (2013). Interdisciplinary doctoral research supervision: A scoping review. *Canadian Journal of Studies in Higher Education*, *43*(2), 42-67.

Wisker, G. (2005). *The Good Supervisor*. Basingstoke : Macmillan.

La gestion académique par l'informatisation des services (e-gouvernance universitaire) : le programme informatique GP7 à l'Université de Lubumbashi

Steve **CHITEKULU**

Résumé

L'année académique 2012-2013 a couronné une innovation saluée par le ministère congolais de l'Enseignement supérieur et universitaire. Il s'agissait de l'inscription en ligne des candidats étudiants à l'UNILU, à travers une application électronique de préinscription issue du programme informatique GP7. Loin d'être une simple innovation technologique, ce logiciel se révèle être l'une des clés de réussite de la e-gouvernance d'une institution d'enseignement supérieur en République démocratique du Congo. Mise au point sur base de conventions entre des universités belges et sept institutions congolaises partenaires à travers le programme institutionnel UniversiTIC (CUD-VLIR) en 2007, GP7 a démontré une performance louable comme outil de facilitation, de rationalisation et d'automatisation des opérations d'encodage, de traitement et de stockage des données académiques (gestion des inscriptions, des cours, des études, des étudiants, des notes, des flux financiers).

Mots-clés : GP7, e-gouvernance, informatisation, gestion

Introduction

Au cœur des réformes en cours dans les universités congolaises, l'e-gouvernance est un facteur clé du succès. Pour la mener à bien, il convient de réviser l'offre de formation, de mettre en place une gouvernance spécifique de l'activité pédagogique, de déployer une informatique de gestion pour en assurer le contrôle et de faciliter le suivi du parcours de l'étudiant. De par leur triple mission d'enseignement, de formation et de services à la société, les universités congolaises doivent prouver leur capacité à accompagner individuellement l'étudiant dans son parcours de formation et faciliter son insertion professionnelle. Cela exige, entre autres, la modernisation des services académiques par l'usage d'outils de gestion

informatisée spécifiques. L'Université de Lubumbashi compte aujourd'hui plus de 100 promotions, 15 facultés et écoles, plus de 25 000 étudiants et chaque année près d'une centaine de jurys sont nommés pour les délibérations. Les effectifs augmentent chaque nouvelle année académique. Compte tenu de ces chiffres, l'Université de Lubumbashi doit faire face à des exigences professionnelles en étant efficace dans la gestion de tous ces éléments. Dans ce contexte, l'informatisation des données devient non seulement un besoin, mais une nécessité. Cela passe par la conception et la mise en œuvre d'un système global d'information, le recours à un progiciel de gestion intégré (PGI ou ERP en anglais), une forte et inéluctable extension de l'usage des outils numériques, une volonté résolue de changement des pratiques administratives et de l'organisation de la vie universitaire, la mobilisation de l'équipe dirigeante de l'université. Dans cette phase de restructuration, GP7 s'impose comme outil de facilitation, de rationalisation et d'automatisation des opérations d'encodage, de traitement et de stockage des données académiques (gestion des inscriptions, des cours, des études, des étudiants, des notes, des flux financiers). Notre communication présentera les résultats observés lors des phases d'expérimentation et d'expansion de l'usage de GP7 à l'UNILU. Y seront repris les avancées dans la gouvernance académique, l'accompagnement des utilisateurs (sessions de formation), les ambitions techniques et les nouveaux mécanismes d'e-gestion pour l'année 2014.

Matériel et méthodes

GP7 a été élaboré pour faire face à des exigences professionnelles en matière de gestion. Les anciennes méthodes d'archivage et de conservation des données ne répondant plus au besoin d'efficacité dont devaient faire preuve les différents services de l'université, il était impérieux de mettre en place un mode de gestion informatisé et pérenne.

Chaque service gérait ses informations indépendamment des autres services. Face aux difficultés liées à la disparité des données, il s'est avéré plus qu'important d'établir un système informatique qui permettrait de coordonner de manière simultanée les informations à tous les niveaux des tâches opérées.

Le projet GP7 est géré par la structure suivante :

- une coordination interuniversitaire qui assure le suivi et le fonctionnement dans les institutions en RDC;
- un coordonnateur local dans chaque université qui assure le relais direct au sein de l'institution partenaire;

- un gestionnaire de projet qui coordonne toutes les activités en relation avec les modules de GP7;
- des développeurs qui travaillent sur les modifications, les améliorations des modules après que des avis aient été recueillis auprès des utilisateurs des différents modules de GP7;
- des chargés de communication qui forment les différents publics à l'usage des modules et qui servent de pont entre les utilisateurs et les développeurs.

GP7 est structuré autour de modules interdépendants et connectés à la même base de données, permettant une gestion intégrée de différentes informations passées par l'une des entrées.

- WinCours : Le module WinCours permet d'enregistrer, de gérer les différents cours liés aux promotions.
- WinEtudes : Ce module de l'application GP7 organise la gestion des promotions de l'université.
- WinEtudiants : Il coordonne toutes les informations liées aux étudiants en gérant les préinscriptions, les réinscriptions et les inscriptions spéciales.
- WinNotes : WinNotes est l'application qui traite des résultats obtenus par les étudiants à l'issue des différentes sessions. C'est l'application de délibération.

Les modules de GP7 dépendent les uns des autres : les données encodées dans l'un sont accessibles et exploitables par les autres. Ce système permet la synchronisation et la continuité entre les informations provenant des différents services académiques de l'université. Les données encodées sont vérifiables parce qu'elles vont d'un utilisateur à l'autre en même temps qu'elles vont d'une application à l'autre.

Pour une utilisation rationnelle de ce progiciel de gestion intégré, des formations ont été dispensées au profit de tous les utilisateurs autour de GP7 : personnel administratif, enseignants et membres de jurys.

Les méthodes empiriques de gestion ont laissé la place à une gestion informatisée. Notre communication présentera les résultats observés lors des phases d'expérimentation et d'expansion de l'usage de GP7 à l'UNILU.

Résultats et discussions

Maîtrise des effectifs

Le module WinEtudiants permet de suivre individuellement chaque étudiant depuis sa préinscription jusqu'à sa sortie de l'université. Ce module, largement utilisé par le personnel des services des inscriptions, regroupe toutes les informations « signalétiques » de chaque étudiant.

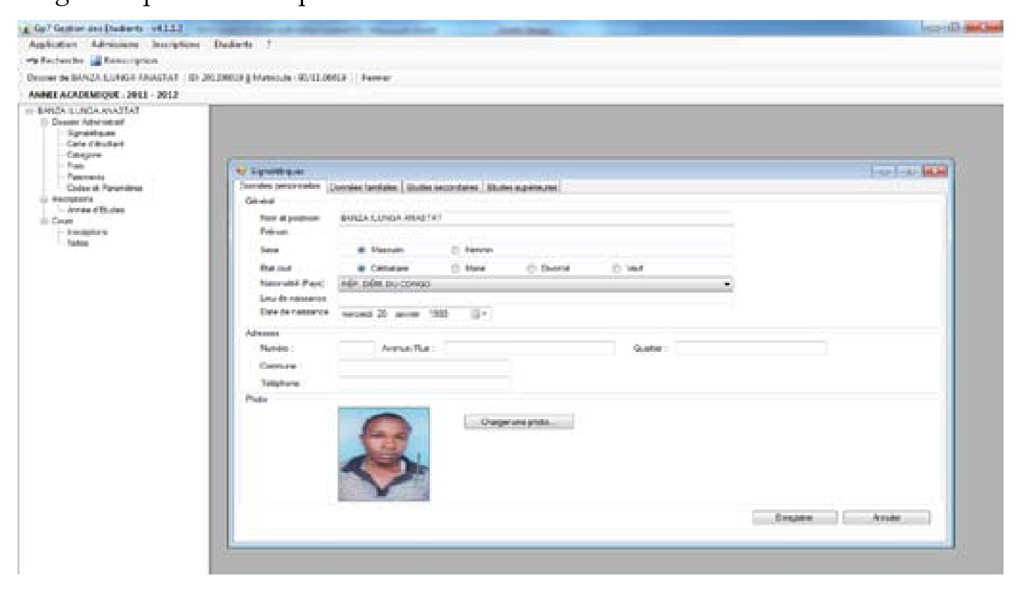


Figure 1. Module WinEtudiants. Capture de la signalétique d'un étudiant.

Gestion efficace du cursus étudiant

GP7 intègre une gestion des cours et études au sein des universités. Ces modules permettent de suivre année après année tous les cours prévus et de garder une trace des résultats de chaque étudiant.

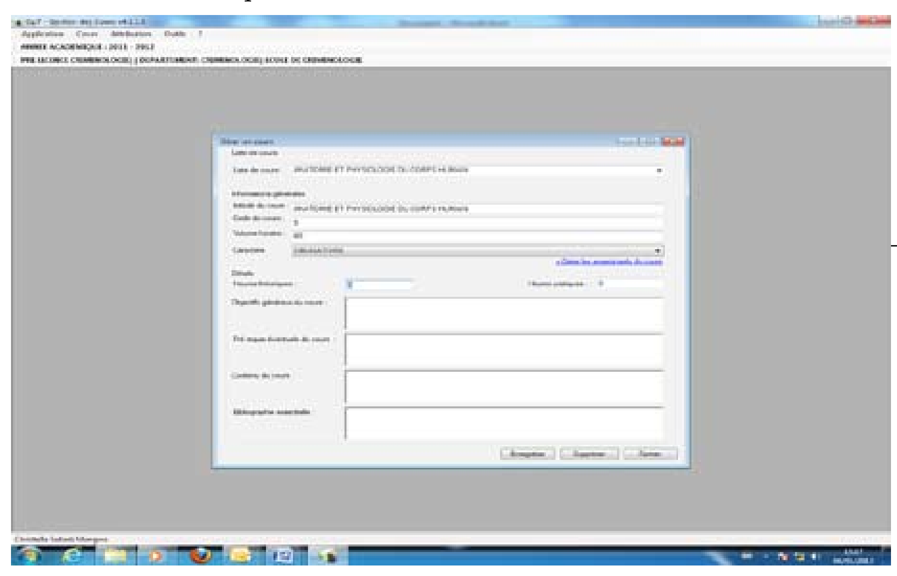


Figure 2. Module WinCours. Gestion d'un cours.

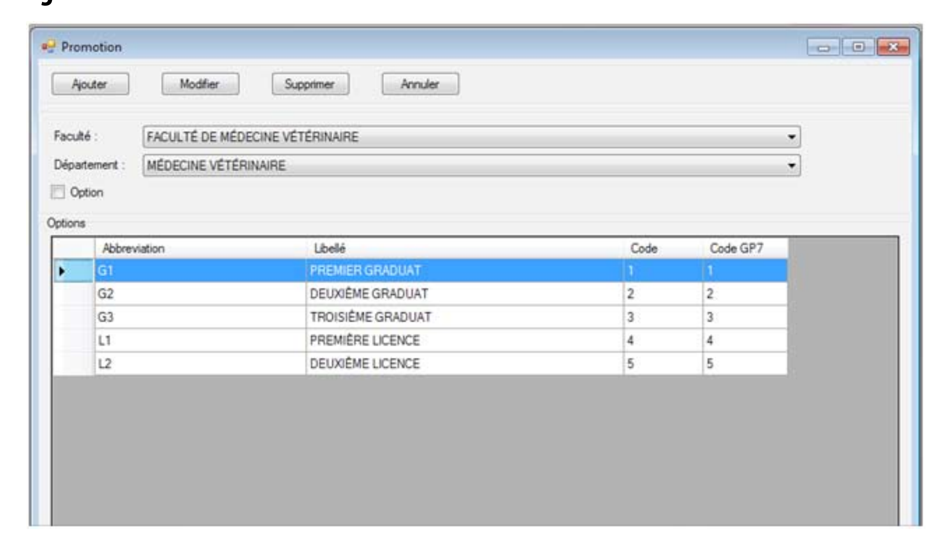


Figure 3. Module WinEtudes. Les cursus sont suivis année après année.

Suivi en temps réel des flux financiers

Le suivi assuré dans la gestion des étudiants a permis d'avoir un flux de fonctionnement amélioré. Le processus d'inscription a changé complètement et à chaque étape, un module prend en charge l'évènement correspondant.

La préinscription s'effectue via le Web, l'inscription administrative, pédagogique et la carte d'étudiant sont effectuées à l'apparitorat central. Une numérisation des photos des étudiants est faite à ce moment-là. L'édition de la carte d'étudiant est simplifiée et plus sûre. Aussi, l'encaissement est fait par la banque qui renvoie, journalièrement et dans un format importable par l'application, tous les paiements effectués.

Aide à la décision (e-gouvernance universitaire)

Les rapports et statistiques fournis par l'application sont un puissant moteur décisionnel. Ces éléments sont générés par l'application sur base de toutes les informations introduites lors des différentes phases d'encodage. Après l'introduction des notes d'étudiants, les bulletins de résultats, les grilles de délibération, les palmarès sont automatiquement générés et disponibles.

Figure 4. Grille de délibération d'une promotion.



République Démocratique du Congo
UNIVERSITE DE LUBUMBASHI

FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT : SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION
PREMIERE LICENCE SIC : ARTS DU SPECTACLE
ANNEE ACADEMIQUE : 2011 - 2012
PREMIERE SESSION (JUILLET 2012)

BULLETIN DE NOTES 10/10.05291

MBUYI KABALA HERVE (ID:2009005291)

Madame, Mademoiselle, Monsieur MBUYI KABALA HERVE, né(e) à LUBUMBASHI, le 13/11/1989, a obtenu à l'issue de la PREMIERE SESSION (JUILLET 2012) de l'année académique 2011 - 2012 les côtes ci-dessous reprises aux examens portant sur les matières prévues au programme de PREMIERE LICENCE SIC : ARTS DU SPECTACLE

INTITULES DES COURS	COTES SUR 20	COTES PONDEREES
LA DRAMATURGIE AFRICAINE	14	42/60
LA MISE EN ŒUVRE D'UNE ŒUVRE THÉÂTRALE	11	33/60
LA SÉMIOLOGIE DE LA COMMUNICATION	10	30/60
LA SÉMIOLOGIE DE LA REPRÉSENTATION	10	30/60
LA THÉORIE DU MARKETING	9	27/60
LE FILM DOCUMENTAIRE	13	39/60
LE LANGAGE DE L'IMAGE	14	42/60
LE SÉMINAIRE D'ACTUALITÉ	12	24/40
LE THÉÂTRE AFRICAIN MODERNE	12	36/60
LES MÉTHODES DE RECHERCHE EN COMMUNICATION	12	36/60
LES MUSIQUES ET DANSES CONGOLAISES	10	30/60
LES NOUVEAUX MÉDIAS	12	60/100
L'HISTOIRE DU CINÉMA	13	39/60

TOTAL PONDERE	468/800
POURCENTAGE	58,5
DECISION DU JURY	S

Legende

D : Distinction
S : Satisfaction
A : Ajourné
ADM : Admis au mémoire
ADS : Admis au stage
ADMS : Admis au Mémoire et au Stage

Fait à Lubumbashi, le 09/01/2013 11:42:51

Le secrétaire du jury | Le président du jury | Le doyen de la faculté

Figure 5. Bulletin de notes d'un étudiant.

L'élaboration d'une version hors ligne de GP7 a permis de le déployer dans les différentes facultés de l'université. Ainsi, les utilisateurs de GP7 sont de plus en plus nombreux. Les membres des jurys peuvent encoder les cotes des étudiants directement lors de leurs séances de travail. Les appariteurs élaboreront, pour leurs facultés respectives, les listes des promotions et des cours. La version hors ligne de GP7 donne lieu à une décentralisation des activités dans la gestion.

Au niveau de chacune des applications, des améliorations sont en train d'être réalisées pour faire suite aux commentaires des utilisateurs qui apportent des propositions très enrichissantes.

Conclusion

L'informatisation de la scolarité est un projet d'établissement, un projet structurant, refondateur! Le groupe d'applications GP7 est en pleine effervescence et fait vivre l'Université de Lubumbashi et les universités congolaises au rythme des nouvelles technologies de l'information et de la communication. En ce qui concerne les ressources humaines, plusieurs personnes travaillent sur l'application. WinEtudes et WinEtudiants ont été à la charge des agents de l'appariteurat central de l'université. Notons que les agents de l'appariteurat central se sont montrés très impliqués dans l'utilisation de GP7, particulièrement pour WinEtudiants. GP7 est aujourd'hui considéré comme un outil pratique au service de la gestion et non comme un objet de frustration, de modification des habitudes de travail pour rendre la tâche plus ardue. Plusieurs formations ont donc été organisées par les membres de l'équipe du SRI UNILU pour les utilisateurs de GP7 et la même équipe jusqu'aujourd'hui s'assure que les utilisateurs ne rencontrent pas de difficultés.

Des travaux sont en cours pour l'amélioration de GP7, devenu désormais le symbole technologique de l'Université de Lubumbashi.

Gouvernance et évaluation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Lubumbashi en République démocratique du Congo

Balthazar Bitambile **NGOY-FIAMA**

Introduction

La gouvernance et l'évaluation des établissements de l'enseignement supérieur et universitaire sont un thème d'actualité adopté par le RIFEFF lors de son quatrième colloque à Beyrouth (Liban). Nous avons trouvé opportun de faire, dans le cadre de ce cinquième et historique colloque du RIFEFF à Hanoi où notre réseau va fêter ses dix ans d'existence, une communication portant sur la gouvernance et l'évaluation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Lubumbashi à la tête de laquelle nous sommes depuis plusieurs années.

Notre exposé tient à montrer le mode de pilotage et d'évaluation du fonctionnement de notre faculté malgré les nombreuses difficultés tant financières que matérielles qui caractérisent non seulement sa gouvernance, mais aussi celle de toute l'Université de Lubumbashi, une université créée en 1956 par l'État colonial belge sous la dénomination de l'Université officielle du Congo belge et du Ruanda-Urundi. Cette université a connu plusieurs changements dont nous traiterons brièvement au cours de cet exposé qui s'articule autour des points suivants inspirés du séminaire d'Oran (Algérie) sur « L'évaluation et la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur et universitaire » :

- le fonctionnement de l'Université de Lubumbashi(UNILU);
- le fonctionnement de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation;
- la stratégie en matière de formation;
- la stratégie en matière de recherche;
- la stratégie en matière de vie étudiante;
- les partenariats et les relations internationales.

Gouvernance de la Faculté

Avant d'examiner la gouvernance de l'Université de Lubumbashi et de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, tentons de faire une synthèse des définitions du concept de gouvernance.

Définition de la gouvernance

D'après Defarges (2003), le terme de gouvernance, apparu en France au XVIIe siècle, est depuis les années 90 très présent dans le management des organisations et surtout celui des entreprises. À l'origine, le terme de gouvernance est surtout un concept d'économie politique qui présente la légitimité du partage des terres, des ressources et des talents comme étant le fruit de l'histoire, mais également de défaites et de victoires des rapports de forces entre les États et les hommes. Depuis 15 ans, le concept de gouvernance s'applique au management d'entreprise autour de la notion de gouvernement d'entreprise avec pour objectif principal de développer un capitalisme démocratique assorti de deux principales préoccupations :

- envisager l'entreprise comme une totalité vivante et dynamique;
- assurer la prise en compte des intérêts des différents protagonistes (actionnaires, dirigeants, employés…).

Pour qu'il y ait gouvernance, un rapport de force entre les différents acteurs doit s'établir afin de générer un système démocratique de gestion construit autour de trois éléments principaux :

- un pacte fondateur : espace régulé de jeu, où chacun peut et doit jouer;
- l'égalité des acteurs : organisée et garantie par la règle du jeu;
- la participation : l'homme est considéré comme une richesse à faire vivre.

Pour la gouvernance, la décision doit résulter d'une négociation permanente entre les acteurs sociaux.

Ainsi, selon l'auteur précité la gouvernance considère que toute structure sociale (une entreprise, un État, le monde) est un espace de jeu, organisé par des règles, que les différents participants avec leurs atouts respectifs doivent utiliser le mieux possible, le gagnant étant celui qui aura été le plus habile dans cette utilisation.

Il y a donc, affirme toujours Defarges (2003), une différence entre gouvernement et gouvernance. La gouvernance étant un concept plus large, car elle inclut les

mécanismes gouvernementaux par lesquels les individus et les organisations gèrent et développent leurs propres intérêts, tandis que l'idée de gouvernement implique une autorité officielle dotée de capacité de police permettant la bonne exécution de la politique adoptée.

Aujourd'hui, on parle beaucoup de la bonne gouvernance des pays et des institutions pour désigner les pays et les institutions qui sont gérés suivant les règles démocratiques généralement acceptées.

La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation dont nous voulons examiner la gouvernance et l'évaluation étant une entité ou un élément fonctionnel de cet ensemble appelé Université de Lubumbashi, sa gouvernance et son évaluation ne peuvent se faire indépendamment de celle de cette dernière. C'est pour cette raison que nous allons d'abord brièvement étudier la gouvernance et le fonctionnement de l'UNILU.

Gouvernance et évaluation de l'UNILU

Sur le plan historique, l'Université de Lubumbashi a été créée en 1956 par le gouvernement belge sous la dénomination de l'Université officielle du Congo belge et du Ruanda-Urundi. En 1960, avec la sécession de la province du Katanga, elle est devenue l'Université d'État d'Élisabethville et à la fin de cette sécession, l'Université officielle du Congo (UOC). La réforme de l'enseignement de 1971 va intégrer cette université dans l'Université nationale du Zaïre (UNAZA), regroupant tous les établissements de l'enseignement supérieur et universitaire en une grande université divisée en trois campus (de Kinshasa, de Lubumbashi et de Kisangani) et dirigée par un seul recteur assisté de trois vice-recteurs. Le Conseil révolutionnaire de l'UNAZA jouait alors le rôle du Conseil d'administration de cette méga-université qui a fonctionné tant bien que mal durant 10 ans. C'est la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire d'octobre 1981 qui va donner naissance à l'actuelle Université de Lubumbashi qui a retrouvé sa personnalité juridique propre.

L'Université de Lubumbashi est dirigée par un Comité de gestion nommé par arrêté du ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire. Ce comité est chapeauté par un recteur ayant comme adjoints le secrétaire général académique, le secrétaire général administratif et l'administrateur du budget. Les organes de gestion de l'UNILU sont le Conseil de l'Université, le Comité de gestion, le Conseil des études, le Conseil de la recherche. Les conseils des facultés et ceux des écoles de l'UNILU sont sous la supervision du Comité de gestion qui rend compte périodiquement

de leur fonctionnement au Conseil de l'Université qui à son tour fait rapport de la marche de l'UNILU au Conseil d'administration des universités de la République démocratique du Congo lors de ses sessions ordinaires et extraordinaires. C'est ce conseil d'administration qui évalue le fonctionnement des universités publiques et chaque université publique est dotée d'organes de gouvernance et d'évaluation interne.

Actuellement, sous la houlette du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire (qui parfois englobe aussi la recherche scientifique), les cellules d'assurance qualité ont été instaurées dans chaque université et dans chaque faculté et école de l'UNILU afin de veiller à la qualité des enseignements assurés ainsi qu'à celle des évaluations tant formatives que sommatives. Signalons également qu'à l'Université de Lubumbashi fonctionne une cellule de pédagogie universitaire est chargée de former les enseignants aux méthodes modernes d'enseignement et d'évaluation des étudiants.

Le fonctionnement de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

C'est depuis l'Université officielle du Congo que la psychologie et la pédagogie sont enseignées comme sciences d'abord comme département au sein de la Faculté de philosophie et lettres, puis de la Faculté de psychologie et de pédagogie à partir de l'année universitaire 1970-1971. À la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire de 1971 déjà évoquée, cette faculté va être transférée au Campus de Kisangani, dans le cadre de la création de l'Université nationale du Zaïre.

En octobre 1998, le Comité de gestion de l'UNILU dirigé par le Professeur Docteur Kakoma Sakatolo Zambèze va, au vu de la réclamation de nombreux parents et étudiants, décider avec l'autorisation du Ministère de tutelle, de la création au sein de l'UNILU de l'actuelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation qui a d'abord fonctionné comme Département d'agrégation de l'enseignement moyen du degré supérieur à la Faculté des lettres et sciences humaines.

La Faculté comprend trois départements : le Département de psychologie, le Département des sciences de l'éducation et le Département d'agrégation qui prépare au métier d'enseignant les étudiants du deuxième cycle de toutes les facultés de l'UNILU. Le Département de psychologie possède les options suivantes : psychologie du travail, psychologie commerciale, psychologie clinique et psychologie scolaire; tandis que celui des Sciences de l'éducation évolue avec les options : administration et planification de l'éducation, administration et inspection scolaire, et pédagogie scolaire. Le Département de psychologie forme

des psychologues capables d'intervenir dans divers secteurs de la vie sociale et économique alors que celui des sciences de l'éducation forme les gestionnaires du système éducatif congolais.

Tous les problèmes académiques, scientifiques et administratifs de la faculté font l'objet des réunions soit du décanat, soit du bureau décanal ou des bureaux départementaux et sont discutés de manière démocratique comme cela se fait au Conseil de l'Université ainsi qu'au Conseil de Faculté. Il faut signaler cependant que certains problèmes ne pouvant être résolus au niveau de la faculté nécessitent l'intervention du Comité de gestion ou du Conseil de l'Université de Lubumbashi ou une intervention personnelle du recteur.

Le recrutement des enseignants commence à la base, c'est-à-dire au Département bien que les lettres de demande d'emploi soient adressées au doyen de la Faculté. Les engagements requièrent les avis des conseils de départements, du bureau décanal, du Conseil de faculté ainsi que du Comité de gestion qui a la charge de gérer le personnel au quotidien.

Quant à la promotion du personnel académique et scientifique, elle nécessite l'avis d'organes de la Faculté ci-haut énumérés, du Comité de gestion et du Conseil de l'Université pour les grades allant du chargé de pratique professionnelle à l'assistant sénior; tandis que pour les grades de chefs de travaux au professeur émérite, il faut ajouter les avis du Conseil d'administration de l'Université avant la nomination par le ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire.

Stratégie en matière de formation

Les programmes de formations de notre faculté sont élaborés par le ministère de tutelle avec le concours de la Commission permanente des études (CPE) qui est un service spécialisé du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire qui sollicite souvent l'avis des établissements et des experts pour toute réforme des programmes. Le programme de formation suivi actuellement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation comme dans d'autres facultés de notre université a été promulgué en 2004 par le Ministère de tutelle, après les travaux de la Table ronde de l'enseignement supérieur et universitaire tenue à l'Hôtel Karavia (Lubumbashi) et auxquels nous avons participé.

Ce programme de formation comprend des enseignements théoriques et pratiques, des stages, des pratiques professionnelles, des séminaires ainsi que des périodes de recherche pour l'élaboration soit des travaux de fin de cycles soit de mémoires de licence.

La Faculté possède également un programme de formation préparant à l'obtention du Diplôme d'études approfondies qui va être progressivement être remplacé par celui de Master après l'adoption du système LMD par l'UNILU au cours de l'année académique 2012-2013 pour certaines facultés des sciences exactes comme la faculté Polytechnique et celle des sciences.

Jusqu'à ce jour, la Faculté a déjà diplômé plus de 1500 gradués et plus de 1000 licenciés dans diverses options de formation. Elle a déjà diplômé plus de 15 docteurs soit en psychologie, soit en sciences de l'éducation. Ces docteurs ont été nommés professeurs associés, professeurs ou professeurs ordinaires et travaillent au sein de notre faculté pour la plupart et d'autres sont enseignants dans d'autres établissements de l'enseignement supérieur et universitaire de la province du Katanga ou dans d'autres provinces du pays.

Cependant, il nous faut signaler que notre faculté n'attire pas beaucoup d'étudiants comme les facultés des sciences sociales, de médecine, d'économie et de gestion, à la suite de son identification à un établissement de formation des enseignants, lesquels ne jouissent pas dans le pays d'une bonne rémunération. Sur le plan interne, il y a plus de demandes d'inscription en psychologie du travail que dans d'autres options.

En ce qui concerne la durée des études, elle est de trois ans pour le cycle de graduat et de deux ans pour le cycle de licence. Le troisième cycle dure deux ans pour l'obtention du diplôme de DEA auxquels il faut ajouter deux ou trois ans pour la thèse de doctorat.

La Faculté possède actuellement plus de 20 professeurs à thèses, une dizaine de chefs de travaux et environ 20 assistants nouvellement recrutés et nommés par le Comité de gestion de l'UNILU sur demande de la Faculté.

La stratégie en matière de recherche

Bien que n'ayant pas encore un centre de recherche, mais possédant une bibliothèque facultaire modestement équipée, les enseignants de la faculté mènent des recherches dans le cadre de l'encadrement des étudiants pour l'élaboration des travaux de fin d'études ou des mémoires de licence ou ils effectuent des recherches pour leurs travaux de thèses de doctorat ou de mémoire de DEA. Il y en a aussi qui font des recherches personnelles dont les résultats sont communiqués dans des colloques et congrès ou diffusés dans les revues scientifiques locales comme les annales de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation qui paraissent

semestriellement. D'autres travaux de recherches sont commandés par les entreprises locales à la Faculté par le canal de l'interface Université-société, créée en 2010 entre l'Université de Lubumbashi, le gouvernorat de la province du Katanga et la Coopération universitaire au développement (CUD) du Royaume de Belgique.

Stratégie en matière de vie estudiantine

En matière de vie estudiantine, la faculté dont l'effectif des étudiants ne dépasse pas annuellement 850 personnes coopère avec le service des sports de l'UNILU pour offrir aux étudiants des compétitions sportives, avec l'aide des sponsors externes et internes, principalement en football.

Les étudiants eux-mêmes organisent souvent des excursions et d'autres activités de loisirs. En ce qui concerne le logement, c'est à la Direction des œuvres estudiantines que les étudiants de notre faculté s'adressent pour obtenir une chambre sur les cités universitaires où ils se prennent eux-mêmes en charge sur le plan de la restauration. Les soins de santé sont assurés par l'Université dans la mesure où l'étudiant a payé tous les frais scolaires et ceux de la mutuelle de santé.

Sur le plan culturel, nos étudiants possèdent une troupe théâtrale où certains étudiants expriment leurs talents culturels.

Stratégie en matière de coopération et relations internationales

La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation est à travers l'Université de Lubumbashi en coopération avec la coopération belge par le canal des programmes du service de la Coopération universitaire au développement (CUD) et d'autres partenaires de l'université. Elle est aussi affiliée au Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF). À travers le dynamisme de son doyen, le professeur ordinaire Balthazar Ngoy-Fiama Bitambile, les enseignants de la faculté participent depuis 2008, aux congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF). En outre, deux enseignants de la Faculté ont eu des diplômes de Master en pédagogie universitaire, délivrés par l'Université de Liège en Belgique où ils ont suivi les cours en présentiel et à distance.

Signalons par ailleurs que la Faculté a vécu trois ans de collaboration avec l'ONG américaine CVT (Centre pour victimes de la torture) grâce au financement de l'Union européenne.

Difficultés rencontrées

Les difficultés que la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation rencontrent dans sa gouvernance sont nombreuses. Nous en énumérons quelques-unes :

- moyens financiers insuffisants pour son fonctionnement normal;
- défauts d'infrastructures académiques viables malgré la possession d'un grand terrain destiné à accueillir les nouveaux bâtiments en étages dont les maquettes sont faites, mais pour lesquels le décanat et le Comité de gestion cherchent les financements;
- manque de matériels didactiques pour certaines options comme la psychologie clinique et la technologie de l'éducation pour laquelle l'université fait encore venir des professeurs visiteurs de l'Université de Kinshasa;
- mauvais voisinage qui est souvent à la base des vols;
- carence d'équipement (tables et chaises) pour les auditoires;
- mauvais comportements d'étudiants;
- comportement non acceptable de certains enseignants en matière d'enseignement et d'évaluation des étudiants. Ce comportement est également à déplorer chez certains dans l'encadrement des étudiants pour les travaux de recherche débouchant sur la rédaction des travaux de fin d'études ou de mémoire de licence.
- défaut de connexion Internet à la Faculté, etc.

Évaluation de la Faculté

L'évaluation des activités d'enseignement et de recherche se fait à la faculté à travers les organes de gestion que nous avons énumérés précédemment, mais aussi par le canal du Comité de gestion qui par le secrétaire général académique, la Commission des études et celle de recherche, procèdent périodiquement à l'évaluation des activités académiques et scientifiques de notre faculté. La Cellule de l'assurance qualité, récemment mise sur pied, ainsi que celle de pédagogie universitaire sont aussi appelées à contribuer à l'évaluation des activités académiques et scientifiques de notre faculté.

L'évaluation externe tant de l'Université que de la Faculté est du ressort du Conseil d'administration des universités déjà évoqué.

Il serait souhaitable que notre université et ses facultés soient périodiquement sous une évaluation externe internationale pour pousser notre université à se mettre au diapason des universités européennes ou nord-américaines.

Conclusion

En marge de notre exposé sur la gouvernance et l'évaluation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Lubumbashi, nous pouvons affirmer sans crainte d'être contredit que la gouvernance de la faculté suit le modèle de la gouvernance de l'université dont elle est un des éléments de l'ensemble. Lorsque cet ensemble subit des modifications dans sa gouvernance, ces modifications se répercutent sur les éléments que sont les facultés.

Nous émettons cependant les vœux de voir les universités congolaises et leurs facultés être dirigées par les personnes élues démocratiquement, comme prévu par certains textes légaux et souhaité vivement par les recommandations de la Conférence nationale souveraine de Kinshasa de 1992 et les travaux des États généraux de l'éducation de janvier 1996. Une concertation au niveau du Conseil d'administration des universités publiques pourrait examiner cette question dans le but d'améliorer la gouvernance de nos institutions de l'enseignement supérieur et universitaire, fer de lance du développement de la République démocratique du Congo.

Références

Defarges, P. M. (2003). *La gouvernance*. Paris : PUF, Que sais-je?.

Gouvernance universitaire et économie du savoir : quelle conciliation?

Ibrahima **WADE**

Résumé

L'article pose la problématique de la nouvelle gouvernance universitaire articulée à la société du savoir. Leur conciliation est-elle possible en regard des objectifs poursuivis par les deux objets apparemment contradictoires? Le Sénégal expérimente un nouveau modèle que nous voulons partager dans cette communication notamment en ce qui a trait aux standards liés à la gouvernance.

Abstract

The article raises the problematic of the new university governance articulated at the society of knowledge. Is their reconciliation possible regarding the objectives pursued by the two seemingly contradictory things? The Senegal is experimenting with a new model that we want to share in this communication particularly with respect to standards related to governance.

Contexte et justification

L'adoption dans presque tous les pays d'Afrique d'expression française de nouvelles lois relatives à la gouvernance de l'enseignement supérieur et la création récente voire en cours d'agences nationales chargées de l'évaluation témoignent de l'importance de la question de **l'assurance qualité des universités** qui constitue désormais une priorité des politiques nationales d'enseignement supérieur des pays du Nord comme du Sud.

La constitution d'un espace d'échanges et de mutualisation dans la francophonie universitaire au travers du RIFEFF et la massification de la population étudiante qui affecte fortement aujourd'hui les universités du Sud renforcent une telle dynamique et rendent **impérative la mise en œuvre d'une nouvelle gouvernance des institutions universitaires**. C'est dans un tel cadre qu'il convient de situer tout l'intérêt de **la mise en place de processus d'élaboration de mécanismes d'évaluation et de gouvernance universitaires** comme principaux leviers pour le développement des pratiques d'assurance-qualité dans nos établissements d'enseignement supérieur.

Autonomie des universités et société du savoir

Aujourd'hui, au demeurant, la structure de pensée souvent hégémonique liée aux grands impératifs économiques (*compétitivité, performance, mesurabilité*, etc.) tend à s'imposer comme cadre global d'interprétation, dont les effets risquent d'être préjudiciables à l'institution universitaire si elle y adhère sans la distance critique qui assure son autonomie et sa liberté. À l'épreuve du temps en effet et surtout de l'évolution sociétale, une tendance bien différente s'impose présentement dans les universités, tendance encouragée par la mise en place de mécanismes de gestion qui, d'une part, privilégient des critères autres qu'académiques pour la prise de décision et, d'autre part, rendent de plus en plus exigeante la participation aux processus décisionnels.

Ainsi, dans le cadre de l'avènement de la « société du savoir » versus de « l'économie du savoir », les pressions sont très fortes de la part de l'État et des acteurs économiques pour que le lieu même où se crée ce savoir, l'université, réponde à des exigences trop souvent réduites aux impératifs socioéconomiques immédiats.

Certes, il ne s'agit point de nier cette nécessité; mais pour autant, il ne convient guère aussi d'en faire le mobile principal de la mission universitaire. Rappelons en effet que l'idée même d'université, notamment dans ses missions fondamentales que sont l'enseignement et la recherche, devrait mieux s'accommoder avec la prédominance des enjeux académiques dans le processus de décision et de gestion des universités. Voilà pourquoi il importe que la gouvernance des universités, à toutes les instances, prenne en compte le rôle historique et culturel des universités, en sus de leur fonction socioéconomique.

Financement des universités et économie du savoir

Pour y parvenir, les universités ont besoin d'être correctement financées et soustraites aux pressions et contingences directement reliées à la conjoncture budgétaire et au financement des activités de recherche et d'enseignement. L'autonomie des universités ne sera assurée et préservée qu'à cette seule condition où partout, ceux qui exercent le pouvoir évitent de faire entrer cette institution séculaire dans des contraintes spatiotemporelles réductrices.

Mais alors comment dans le contexte de la nouvelle « société du savoir », la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur pourrait-elle garantir leur indépendance et leur dynamisme tout en favorisant la réalisation d'objectifs économiques et sociaux essentiels?

Aujourd'hui, presque partout dans le monde, les nouveaux modes de gouvernance universitaire associent la tutelle de l'État et les forces du marché selon des modalités nouvelles et les établissements se voient accorder une plus grande autonomie pour gérer leurs propres affaires. En contrepartie de l'autonomie ainsi accordée, les gouvernements cherchent à responsabiliser les établissements, en liant les financements aux performances et à la qualité, objet désormais d'une évaluation publique. C'est dans un tel cadre que des personnes extérieures à l'établissement siègent ainsi désormais dans les conseils d'administration où auparavant les intérêts universitaires dominaient.

De tels changements peuvent créer, à n'en pas douter, des tensions. Aussi, les établissements d'enseignement supérieur doivent-ils se montrer imaginatifs en trouvant un juste équilibre entre « mission universitaire et pouvoirs de décision d'une part », « viabilité financière et valeurs traditionnelles d'autre part ».

Afin de garantir l'indépendance des établissements d'enseignement supérieur et leur dynamisme tout en favorisant la réalisation d'objectifs économiques et sociaux essentiels, le modèle sénégalais s'est aujourd'hui résolument orienté vers un nouveau système de gouvernance dans lequel les forces du marché et les pouvoirs de l'État s'associent selon des modalités nouvelles : les pouvoirs publics cessent de gérer directement les établissements, mais a contrario mettent en place de nouvelles formes de tutelle et d'influence qui, par le jeu de puissants moyens de pression tels que **le financement et la reconnaissance de la qualité**, pour obliger les établissements à répondre de leurs performances.

Ce qui rend cette tâche plus exigeante pour les dirigeants de tels établissements, c'est la nature même de la vocation de l'université, qui est d'abord et avant tout de générer du savoir et de créer une communauté d'apprenants en étant garants de leurs intérêts.

La gouvernance de l'enseignement supérieur dans le XXIe siècle devrait donc arriver à fusionner la mission universitaire et les moyens d'intervention, plutôt que de substituer l'un à l'autre. Un rééquilibrage du même ordre sera exigé des pouvoirs publics qui se doivent de réglementer ce secteur, d'adopter des politiques qui favorisent les objectifs nationaux, de fournir des incitations pour stimuler l'amélioration voulue des prestataires, de mobiliser auprès des contribuables les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs publics en matière d'enseignement supérieur et d'assurer l'égalité des chances et l'équité devant l'accès. À ce titre, ils devront veiller à ne pas remplacer une forme d'autorité, susceptible d'être contreproductive, sur l'enseignement supérieur par une autre.

À l'avenir, l'art de la décision pourra consister plutôt à influer (au moyen de l'*évaluation institutionnelle***) qu'à prescrire** pour s'assurer de la réalisation des objectifs publics en matière d'enseignement.

Autonomie des établissements et évaluation institutionnelle de la qualité

L'octroi aujourd'hui d'une plus grande autonomie des établissements à l'égard d'un large éventail de leurs activités est corrélé avec la mise en place d'un système d'assurance qualité, fondé sur la création d'un organisme national (**Autorité de l'Agence nationale d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur : ANAQ-SUP**) chargé de veiller à la qualité de l'enseignement supérieur; ainsi, la qualité de l'enseignement supérieur qui était déterminée principalement de façon interne par les établissements eux-mêmes l'est à présent à l'issue d'un processus externe d'examen par les pairs et de jugement par d'autres établissements tels que les instituts d'évaluation de la qualité, et les organismes de financement. S'il est vrai que, dans la plupart des pays d'Afrique au sud du Sahara, cette évolution est relativement récente et se trouve encore bien souvent à un stade embryonnaire, en Europe comme aux États-Unis, les organismes d'agrément des établissements d'enseignement supérieur existent depuis bien longtemps. Le Sénégal pour sa part expérimente un nouveau modèle que nous voulons partager dans cette communication notamment en ce qui a trait aux standards liés à la gouvernance.

L'autorité nationale d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur au Sénégal (ANAQ-SUP)

Justification du projet

La naissance d'un large éventail de fournisseurs de l'enseignement supérieur dû à la rapide expansion des systèmes de l'ES (institutions publiques, privées ou organismes d'enseignement à distance)

1. l'augmentation de la fraude académique : la mondialisation a permis la création de fausses institutions ou de faux diplômes, d'où une exigence accrue pour des organisations crédibles;
2. l'appauvrissement de la qualité des institutions publiques à cause des contraintes économiques et d'un déplacement des priorités des niveaux supérieurs vers l'enseignement de base;
3. l'augmentation considérable de la mobilité professionnelle, intimement liée à la croissance de processus d'intégration régionaux et internationaux.

Missions

L'ANAQ-SUP a pour mission de contribuer à assurer la qualité du système d'enseignement supérieur, de ses institutions, de ses filières de formation. À ce titre, elle est chargée de :

- développer en rapport avec la Direction générale de l'enseignement supérieur et les établissements d'enseignement supérieur, les standards de qualité que doivent respecter les établissements d'enseignement supérieur du pays et leurs filières;
- concevoir un mécanisme d'assurance qualité compatible avec les objectifs de l'enseignement supérieur;
- mettre en place des procédures formelles et identifier les critères pour l'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur;
- donner un avis après évaluation sur les demandes d'accréditation des institutions d'enseignement supérieur;
- évaluer périodiquement les enseignements, les outils et méthodes pédagogiques dans les établissements et les filières;
- appuyer les établissements dans le développement et la mise en œuvre de leur procédure interne d'assurance qualité et d'autoévaluation.

L'ANAQ-SUP produira chaque année un rapport sur ses activités d'évaluation qui sera mis à la disposition du public.

Programme prioritaire

- Mise en place des organes de gouvernance;
- Recrutement des personnels de l'ANAQ-SUP;
- Achèvement du cadre réglementaire.

Validation des référentiels d'évaluation

- Mise en place des cellules institutionnelles d'AQ interne;
- Plan de formation et de partage des outils;
- Agrément et constitution de la banque d'experts;
- Début des missions d'évaluations et d'accréditations.

NB : L'intérêt de cette communication trouve son point d'orgue dans le partage du référentiel d'évaluation, un instrument dynamique au service de la communauté.

Il y a en tout deux référentiels : le premier relatif à l'évaluation institutionnelle et le second articulé autour de l'évaluation des programmes.

Les référentiels sont déclinés en champs d'évaluation, dont neuf au total pour l'évaluation institutionnelle et six champs d'évaluation pour l'évaluation des programmes. Chaque champ est décliné en standard.

Exemple de déclinaison portant sur le référentiel d'évaluation

- *Champ d'évaluation 1 :*
- Stratégie, organisation, fonctionnement et gestion de la qualité au sein de l'institution.
- Standard 1.01 :

L'institution s'est dotée d'une mission publique comprenant ses objectifs en matière d'enseignement et de recherche et déterminant sa position dans l'environnement académique et social. L'institution dispose d'un plan stratégique.

Pour connaître le modèle d'évaluation proposé par l'ANAQ-SUP, voir le lien ci-dessous :

http://www.anaqsup.sn/wp-content/uploads/2013/09/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-institution_Version-r%C3%A9vision-CS_02-08-13_Final-2_avec-pieds-de-pages.pdf

Références

De Boer, H. (2000). *Institutional governance: consequences of changed relationships between government and university*. Document présenté à un séminaire de l'IMHE/OCDE, Tokyo, 2000.

EURYDICE. (2000). *Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur : de 1980 à nos jours*. Bruxelles.

MES/DEGS. (2012) *Compilation de textes sur la nouvelle réforme de l'enseignement supérieur au Sénégal*. Dakar.

Mc Daniel, O. (1997). Les établissements d'enseignement supérieur peuvent-ils se passer de l'intervention de l'État?. *Gestion de l'enseignement supérieur*, *9*(2), 129-150.

Neave, G. (2001). Governance, change and the universities. Dans W. Hirsch et L. Weber (dir.), *Governance in Higher Education : the University in a State of Flux*. Paris : Economica.

OCDE. (2003a). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*. Paris.

OCDE. (2003b). *Examen des politiques nationales d'éducation – L'enseignement tertiaire en Suisse*. Paris.

La gouvernance au sein du Mauritius Institute of Education

Dr Rita **BISSOONAUTH**
Mauritius Institute of Education, Réduit, Ile Maurice

Résumé

L'université n'est pas seulement une organisation et un budget; elle inclut tout ce qui régule les activités de l'organisation, principalement, les relations entre professeurs et étudiants, les relations entre les chercheurs et l'administration. Le but de cette recherche est de développer des outils d'évaluation de la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur à l'île Maurice. La méthodologie préconisée est celle d'une recherche-développement. Nous avons voulu dans un premier temps définir les conceptions de la gouvernance universitaire au sein de notre institution. En conclusion, nous constatons que la gouvernance devrait être mise en œuvre à travers une *délégation* de certains pouvoirs.

Introduction

Les institutions de l'enseignement supérieur sont, par la force des choses, appelées à assumer d'autres missions en plus de la formation et de la recherche, telles la participation dans la prise de décisions politiques relatives à l'éducation, la commercialisation des produits de ses activités, et la collaboration avec des institutions internationales afin de valoriser leurs produits.

La gouvernance universitaire se caractérise par une diversification de l'offre de formation, une souplesse plus forte et une meilleure adaptation des formations aux besoins de l'environnement socioéconomique; elle entraîne donc une synergie accrue entre l'université et son environnement (Ammor, 2012).

Le concept de « gouvernance » est en passe de remplacer les concepts familiers de gestion et de direction (Lucier, 2007). Une bonne gouvernance implique un processus de coordination d'acteurs en vue de s'assurer du respect de la mission et des valeurs de l'institution, et de vérifier si la mission et les valeurs ont servi à guider et à orienter les choix des dirigeants de l'institution. La gouvernance des

institutions universitaires doit reconnaître la diversité des histoires, des traditions, des cultures et des valeurs propres à chaque institution.

L'Institut de pédagogie de l'île Maurice (*Mauritius Institute of Education*) existe depuis bientôt quarante ans, mais ce concept de gouvernance semble inexistant dans cette seule institution responsable de la formation des enseignants, des inspecteurs et des autres éducateurs dans l'île. Une bonne gouvernance d'une institution pédagogique influe sur la qualité de la formation des enseignants et éducateurs.

Le but de cette recherche est de développer sur une base volontaire des outils de gouvernance des institutions d'enseignement supérieur pour l'utilisation par l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur.

Méthodologie utilisée

La méthodologie préconisée prend appui sur une recherche-développement comme celle proposée par Van der Maren (1999). Elle comprend les étapes suivantes :

a. un diagnostic évaluatif des conceptions de la gouvernance universitaire;
b. un développement d'outils relatifs à la gouvernance universitaire;
c. une validation par des experts de ces outils;
d. une mise au point des outils développés.

Dans un premier temps, à l'aide d'un questionnaire élaboré et de mini-entrevues, nous avons essayé d'élaborer les conceptions des acteurs clés de l'institution sur le concept de la gouvernance universitaire, puis d'identifier l'ensemble des dispositifs et des principes par lesquels l'institut de pédagogie se gouverne, c'est-à-dire prend ses décisions, planifie son développement en vue d'un développement durable, gère ses ressources, encadre ses activités, évalue ses performances et rend ses comptes.

Pour répondre à ce questionnaire, nous avons fait appel à des professeurs et à des gestionnaires administratifs et financiers de l'institution, soit au total six répondants. Ce questionnaire sera après envoyé à d'autres parties prenantes tels les étudiants. Cet article comprend la première partie de cette recherche, soit l'identification en amont des conceptions préalables de la gouvernance universitaire.

Dans un deuxième temps, il s'agira de développer une typologie de ces différentes conceptions avant de développer un outil ou une stratégie relatifs à la gouvernance de l'institution. Pour cela, il faudra d'abord définir des éléments pour caractériser la gouvernance universitaire. Ces éléments porteront entre autres sur la démarche de planification au sein de l'institution, sur la situation de la mise en œuvre des

programmes de formation en s'assurant que les contrôles appropriés sont en place à court et à long terme et sur les objectifs à atteindre. Ces outils seront ensuite validés par quelques personnes en vue de l'améliorer avant la présentation devant les membres de l'institution.

Dans un troisième temps, la recherche consistera à partager ces données avec la direction et les autres acteurs en vue de partager les bonnes et les mauvaises pratiques en matière de gouvernance et ainsi mettre en œuvre des actions de sensibilisation et de formation à la gouvernance universitaire afin de développer une culture professionnelle de la gouvernance universitaire.

Résultats de la gouvernance universitaire

Les conceptions de gouvernance universitaire

Unanimement, les répondants font une différence entre le leadership et la gouvernance en soulignant que le leadership se réfère à la gestion de l'entreprise, l'influence et la motivation du personnel ainsi que la capacité à fédérer et à mobiliser les énergies autour d'une action collective. Le leadership est aussi vu comme une série de codes, protocoles à respecter d'une façon astreignante et est souvent sous l'influence d'une seule personne. Cependant, la gouvernance est perçue comme étant des stratégies participatives pour le bon fonctionnement de l'institution en vue de faciliter la transparence, l'efficience et de répondre aux attentes du personnel ainsi qu'aux besoins du terrain.

En ce qui concerne la définition de gouvernance universitaire, le point commun réside dans la prise de décision partagée qui tient compte de différentes parties prenantes et elle doit être liée à la mission et la vision de l'institution. D'autres réponses sont : « un mécanisme en vue de partager la prise de décision, répondre aux attentes du personnel », « règles et principes de fonctionnement mis en place par le Conseil d'administration ou autres instances pour arrêter les orientations stratégiques ».

Les répondants sont unanimes pour dire que les composantes d'une gouvernance universitaire comprennent l'alignement de la vision et la mission de l'institution et la mise en œuvre de ces activités ainsi que le développement d'outils de suivi et d'évaluation pour aider les gestionnaires de l'institution, et ces outils doivent être considérés comme des « garde-fous ».

Concernant la question de l'amélioration de la gouvernance au sein du MIE, les répondants soulignent l'importance de revoir la structure de gouvernance de l'institution, sa vision et sa mission; de développer une stratégie de communication, un code d'éthique et des mécanismes de suivi et de régulation dans la mise en œuvre des programmes de formation. Il est également préconisé d'améliorer la communication entre le personnel enseignant et non enseignant en organisant des rencontres plus ponctuelles.

Il importe d'avoir plus de rigueur au niveau du recrutement du personnel et des étudiants, et sur la gestion du budget. Il est suggéré qu'un budget soit alloué à chaque département et c'est ce dernier qui est redevable pour les dépenses encourues. En outre, certains pensent qu'une bonne gouvernance passe par une formation des cadres dans la gestion et la gouvernance universitaire. Certains pensent qu'une stratégie de « vivre ensemble » serait utile et qu'on devrait laisser la place aux départements pour qu'ils puissent donner des idées novatrices.

Instances de prise de décisions au sein du MIE

Les répondants sont tous d'accord sur les instances de décision au sein du MIE : le conseil d'administration, le « *Senior Management Committee* », le « *Finance Committee* », le comité d'audit, le « *Academic Board* », le « *Teacher Education Committee* », cependant ces différentes instances ont des pouvoirs de décision à des degrés variés.

Concernant la façon dont les décisions sont prises au sein de l'institution, la majorité était d'avis que les décisions étaient prises de l'approche « *top-down* », mais certains pensent qu'il existe suffisamment de consultations entre les parties prenantes dans les prises de décision.

Outils de planification

Certains se demandent s'il existe des outils de planification. D'autres pensent que les outils de planification sont : les grilles existantes pour inscrire les heures de cours présentiel ou à distance, l'accompagnement de l'apprenant, la recherche, le « Strategic Plan », le budget de chaque département, les plans de recherche biannuels, le plan directeur du ministère de l'Éducation. Les instances qui doivent s'occuper de la planification, soit le « Senior Management Committee » est vu comme étant complètement dépassé et ne pouvant pas répondre aux besoins de l'institution.

Soutien à l'apprenant

Le soutien de l'apprenant est surtout pédagogique, soit une interaction avec leurs enseignants/tuteurs. L'autre forme de soutien comprend l'accès à la bibliothèque où les apprenants ont aussi accès à Internet et aux journaux de recherche. Les apprenants sont suivis de près par un enseignant/tuteur désigné qui est avec eux pendant leur formation et surtout dans leur pratique professionnelle. Même si la majorité des cours au MIE sont en face-à-face, il existe aussi un soutien en ligne pour les apprenants et un espace de travail.

Soutien aux membres du personnel

Le personnel enseignant est d'avis qu'il n'y a pas suffisamment de soutien administratif. Le personnel enseignant est amené à tout faire et quand il y a un problème, la responsabilité revient à ce dernier. Il importe de redéfinir les tâches de chacun avec leurs rôles et responsabilités. Cependant, le personnel administratif est d'avis que le personnel enseignant a tout le soutien nécessaire pour mener ses tâches à bien.

Constats sur la gouvernance universitaire

Nous constatons que notre institution n'est pas seulement une organisation avec un budget et des apprenants. La gouvernance universitaire inclut également différents aspects de la vie de l'institution. Elle inclut tout ce qui régule les activités de l'institution, comme les relations entre les professeurs et les étudiants, les relations entre les chercheurs, la relation entre le personnel enseignant et l'administration.

La gouvernance va bien au-delà de l'efficacité administrative. Une bonne gouvernance universitaire a pour but de répondre aux dysfonctionnements institutionnels et pédagogiques identifiés dans le système d'enseignement. Son objectif est de répondre à un certain nombre d'objectifs : satisfaire des besoins précis des apprenants et le personnel, restructurer les formations sur la base d'évaluation de programmes et non restructurer sans fondements ni données.

La gouvernance est le terme désignant l'ensemble des processus encadrant les responsabilités et pratiques exercées par le conseil d'administration et la direction de l'Université. Elle inclut également :

- les rôles et responsabilités des administrateurs;
- le fonctionnement bidirectionnel entre le conseil d'administration et les principaux comités;
- les relations et les communications entre les administrateurs, le personnel enseignant et la haute direction;
- les outils et les moyens nécessaires pour favoriser une gouvernance de haute qualité.

La gouvernance au sein du MIE souffre de multiples contraintes : rigidité, cloisonnement, lenteur, manque de synergie. Ces contraintes expliquent les multiples faiblesses tels la prédominance des attitudes d'exécution des instructions au détriment de la créativité et de l'initiative, la démotivation, le manque de rigueur dans la mise en œuvre des programmes ou le développement curriculaire, le désir de faire le strict minimum.

Le mot clé qui ressort de cette analyse est le manque de communication. Il importe de pouvoir communiquer entre collègues à tous les niveaux. Comme Lacroix et St-Arnaud (2012), nous pensons que les propositions de la gouvernance doivent ouvrir la voie à la négociation, à la coopération et à la participation de nombreux acteurs pour diffuser la responsabilisation de la régulation sur un ensemble plus large tout en diminuant le fardeau de la responsabilité au directeur et à son adjoint.

Éléments à considérer pour le développement d'outils de la gouvernance universitaire

À partir de ces différents constats, nous pouvons commencer à élaborer une typologie de gouvernance correspondant à la réalité. Cette typologie peut se décliner en plusieurs éléments :

- les besoins de l'institution pour répondre aux besoins des apprenants au 21e siècle;
- les rôles et responsabilités des administrateurs, du personnel enseignant, du personnel non enseignant;
- l'articulation entre les différents groupes susmentionnés;
- la communication bidirectionnelle entre le personnel, le conseil administratif et les autres comités.

Chacun de ces éléments correspond à une conception de la gouvernance qui repose sur un certain nombre de valeurs et principes. Cette typologie sera la base fondatrice de notre outil de gouvernance universitaire pour l'institution.

Conclusion

Les répondants estiment que la gouvernance universitaire comprend des éléments telles l'implication des étudiants, la participation du personnel enseignant et non enseignant, et l'évaluation des programmes. Il s'avère donc que *la gouvernance universitaire est plus que des mécanismes techniques et procéduriers, c'est un état d'esprit sous-tendu par des principes participatifs.*

La gouvernance doit être mise en œuvre à travers une *délégation* de certains pouvoirs. La hiérarchie académique et administrative doit se traduire par une implication des différents échelons au niveau décisionnel. La délégation de certaines prérogatives est fortement liée au principe de la *participation* pour une meilleure efficacité managériale.

Ces principes sont d'abord le sens de la *responsabilité par* les acteurs impliqués et régi à la fois par *l'éthique* et la *responsabilité*. Par ailleurs, celle-ci est indissociable de l'*obligation de rendre compte,* dans un contexte de véritable *transparence*.

Références

Ammor, F. M. (2012). *La gouvernance universitaire marocaine : Cas du Programme Tempus (Rapport). Maroc : European Commission Tempus.* Repéré à http://www.tempus-morocco.com/

Lacroix, I. et St-Arnaud, P. (2012). La gouvernance : tenter une définition. *Cahiers de recherche en politique appliquée*, *IV*(3), 19-37. Repéré à http://www.usherbrooke.ca

Lucier, P. (2007, mai). *Gouvernance et direction de l'université.* Communication présentée à l'ouverture du Conseil général de la Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université (FQPPU), Montréal, Québec. Repéré à http://web2.uqat.ca/

Noreau, P. (2013). La gouvernance et le financement des universités. Synthèse de la rencontre thématique – L'enseignement supérieur pour tous : Québec. Repéré à http://www.mesrst.gouv.qc.ca/

Van der Maren, J. M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie.* Bruxelles : Be Boeck Université.

La formation universitaire des formateurs en chantier, le cas de l'Afrique francophone : quelques propositions pour des établissements démocratiques performants

Jean-Luc **FAUGUET**
ESPE d'Aix-Marseille Université

Résumé

La formation des enseignants s'est souvent faite en dehors des universités. La mise en place du LMD dans la formation des enseignants a été de ce fait retardée un peu partout, certains pays européens ne l'ayant toujours pas réalisée (Belgique, Espagne, Suisse…). En revanche, les IUFM en France avaient unifié le corps des enseignants, des instituteurs du préélémentaire jusqu'aux professeurs de terminale : même formation, même salaire.

En Afrique francophone, les enseignants sont, à de rares exceptions (ENSETP et FASTEF de Dakar, ENS de Koudougou), formés en dehors des universités, et le premier degré est partout isolé.

C'est pourquoi la réforme en cours au Gabon, qui rassemble instituteurs et professeurs dans une même université, peut devenir, si elle réussit, un modèle à investir pour le continent. C'est la première marche, géante. La deuxième n'est pas moins haute, et mène à une vie institutionnelle, une vie de la recherche, une vie démocratique.

Des enjeux colossaux

La formation des enseignants et des éducateurs dans le monde montre des visages extrêmement divers, et il serait vain, contre-productif et nocif de prétendre esquisser un modèle unique. En premier lieu, il faudrait unifier deux mondes qui s'ignorent souvent, aveugles à leur gémellité, que sont les éducateurs et les enseignants (ces derniers étant aussi des éducateurs par essence). Nous n'entreprendrons pas ici ce travail de titans, à peine esquissé par le « E » final des nouvelles ESPE.

Si l'on se restreint d'une part à l'univers des enseignants et d'autre part au continent africain – un ensemble déjà beaucoup trop vaste bien évidemment – un héritage plus ou moins récent de la France a légué à l'Afrique francophone le modèle des Écoles normales d'instituteurs et des Écoles normales supérieures, qui côtoient çà et là des facultés des sciences de l'éducation. Il faut ajouter un troisième modèle institutionnel, représenté par le réseau des Écoles normales supérieures d'enseignement technique (ENSET/ENSETP/IPNET…)

Ces institutions demeurent trop discrètes dans le monde de la recherche et des formations universitaires, en grande partie à cause d'un déficit de vie démocratique et d'un émiettement des structures internes de formation et de recherche.

Ces révolutions nécessaires sont essentielles si l'on veut que les huit Objectifs du Millénaire de l'UNESCO, les six objectifs de l'Éducation pour tous ou encore les 21 décisions du forum de Dakar de 2000 deviennent des réalités, sans doute pas en 2015, mais dans un avenir proche de 2015.

L'émiettement

Tout d'abord, examinons l'émiettement. La centralité, le regroupement, la taille n'obéissent pas aux mêmes lois que dans l'enseignement secondaire. La sociologie et les sciences de l'éducation ont montré à de nombreuses reprises que la taille d'un établissement du second degré est inversement proportionnelle à sa bonne tenue, en termes de résultats scolaires et de quiétude pour la vie quotidienne des élèves et des personnels. En effet, une des grandes avancées des évaluations faites en France il y a une quinzaine d'années[1] consiste à éclairer les décideurs institutionnels quant à la nocivité des grosses structures scolaires, quasi impossible à gérer. Un rapport français de l'Inspection générale avait d'ailleurs précipité la chute des gros établissements.

Il n'en est pas de même au niveau universitaire, où les tendances actuelles sont à l'unification des structures afin de donner une visibilité nouvelle. Faisant fi de ce qu'on sait sur les établissements primaires et secondaires, les établissements supérieurs cherchent la grosseur. Ainsi le fameux « classement de Shanghai » entraîne-t-il un vent de rassemblement inattendu, et à Marseille par exemple, les trois universités (l'Université de Provence, l'Université de la Méditerranée et l'Université Paul Cézanne) ont-elles fusionné au premier janvier 2013, avec le

1 Moisan, C. et Simon, J. (1997). *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

souhait affiché de gravir ainsi des places dans le classement mondial. Cela rejoint le troisième propos sur la vie scientifique.

En Afrique subsaharienne francophone, ce gigantisme n'est pas encore de mise. Les enseignants du secondaire sont la plupart du temps formés dans des Écoles normales supérieures. Celles-ci sont des structures relativement petites, coupées en grande partie des universités[2], et ne se préoccupent que d'enseignement secondaire général[3]. L'éducation technologique et professionnelle est dévolue aux écoles normales d'enseignement technique, dépendant souvent d'un ministère spécifique, et l'enseignement de base est situé dans un autre monde, loin du supérieur. Cette coupure s'apparente à un glorieux isolement qui ne permet à aucune structure de disposer d'une masse critique assez importante pour penser un développement ambitieux.

Le rassemblement des institutions de formation des enseignants, du primaire au supérieur, doit être mis en chantier dans les plus brefs délais, en prenant en compte les réalités économiques et scientifiques locales, mais en pensant une programmation raisonnable vers une université des sciences de l'éducation. La coupure historique entre le primaire et le secondaire doit être abolie partout où cela est possible, et les missions des formateurs d'enseignants ont à prendre en compte le procès d'éducation dans son ensemble et sa complexité : du pré-primaire à l'université, l'éducation scolaire, non formelle et familiale, contextes sociaux et culturels… Pour cela, une université des sciences de l'éducation est souhaitable, rassemblant tous les formateurs de tous les niveaux d'enseignement.

La vie démocratique

Nous savons bien que là réside en vérité l'obstacle. Les institutions de formation des enseignants ont une vie institutionnelle faite d'injonctions ministérielles, de responsables nommés, d'opacité dans les décisions. Le constat est certes sévère, mais connu. Au moins sept niveaux doivent être pensés ou repensés.

---

2 Des pays échappent à cet isolement, comme le Sénégal, où la FASTEF (ex-ENS) et l'ENSTP sont intégrées dans l'Université Cheikh Anta Diop, ou le Burkina Faso, où l'Université de Koudougou abrite l'ENS.

3 Si l'on veut bien mettre de côté les formations des cadres du premier degré : inspecteurs ou conseillers pédagogiques.

Le contrat

Les établissements ont une instabilité chronique liée au mode de désignation de leurs responsables, à l'attribution de leurs budgets, à la définition de leur carte de formation et à l'explicitation des enjeux de la recherche. Aucun ne dispose d'une autonomie fonctionnelle réelle qui s'appuie sur une politique d'établissement, portée par une équipe et évaluée par des instances de référence. Une politique contractuelle, entre l'État et l'université, permet de bâtir l'avenir. Ce contrat de confiance dote l'établissement de moyens nécessaires à la pérennité de fonctionnement, mais il fixe également des objectifs à atteindre.

Les instances

La vie institutionnelle est instable, car les choix, les orientations et les budgets font l'objet de décisions rarement collectives et démocratiques. En réalité, la direction générale seule détient le pouvoir, et les postes de directeurs d'établissements ne sont souvent que des étapes vers des nominations plus prestigieuses et mieux payées. Quand nous sommes dans ce contexte-là, alors rien de plus urgent que de ne rien faire pour ne rien compromettre. L'immobilisme est une constante.

Pour introduire du dynamisme et penser le développement des écoles supérieures, une vie de conseils demeure la clef. Trois conseils devraient être mis en œuvre : un conseil d'administration, certes non coupé des ministères de tutelle, mais aux décisions pleines et entières; un conseil scientifique, et un conseil des études et de la vie universitaire. Ces structures-là sont peu ou prou celles du monde universitaire de ce siècle, dans tous les continents, et si elles ne sont pas exemptes de défauts, elles rythment la vie démocratique du monde de l'éducation et de la formation.

L'organigramme

Les directeurs des écoles de formation des enseignants sont souvent désignés par le ministre, et les différents responsables le sont par le directeur, sans que ces décisions ne soient explicites et transparentes. Ces procédures grèvent gravement le dynamisme des établissements. Lorsque sa nomination tient aux relations personnelles tissées avec le directeur et non à son bilan pédagogique, administratif ou scientifique, alors la peur de déplaire muselle les bonnes volontés et interdit toute proposition de changement.

Un organigramme du pilotage de l'établissement doit être dressé, permettant à tous de savoir quelles sont les missions de chacun, et de qui il relève. Les choix

de responsabilités doivent être présentés dans les conseils, et des bilans réguliers d'activité discutés.

Les carrières

Ce qui vaut pour les responsables vaut en grande partie pour tous les enseignants, et tout particulièrement les enseignants chercheurs. En France, les recrutements sont encore très proches de la cooptation, mais les commissions de recrutement sont devenues moins opaques, moins sujettes à des recrutements locaux. Les fameux « profils à moustache » sont en passe de disparaître des universités. Les effectifs pléthoriques de docteurs ont poussé en ce sens, quand cent docteurs se présentent pour un seul poste. En Afrique francophone, a contrario tout docteur intègre l'université. Cette certitude d'être recruté est discutable, et les CV des impétrants sont quelquefois bien peu remplis.

Les établissements ont à définir leurs besoins en matière de développement de la recherche, et ont à rendre publics des profils de postes permettant à l'école de remplir les objectifs affectés aux équipes de recherche. Les recrutements doivent faire l'objet de procédures transparentes, basées sur les compétences et les réalisations des postulants.

Les services

Les services portent bien ce nom, mais en réalité une rapide observation permet de se rendre compte qu'ils ne définissent pas une administration digne de ce nom. Le mélange des genres entre administratifs et politiques immobilise l'ensemble. Chaque « service » est très souvent piloté par un enseignant, accaparé par des tâches de secrétariat. Il n'est pas rare de voir les « chefs de service » passer leurs journées à entrer les notes des élèves dans des fichiers Excel ou Word.

Des règles assez simples peuvent être édictées : les enseignants enseignent, les chercheurs cherchent, les administratifs administrent, les dirigeants dirigent et développent, les services répondent aux besoins des usagers.

Les institutions africaines de formation des enseignants et d'éducateurs ont besoin d'une véritable administration, structurée par des cadres administratifs aux compétences reconnues, pilotant les services bien sûr, mais les développant aussi. Les services doivent pouvoir répondre aux besoins des usagers, qu'ils soient enseignants, chercheurs ou étudiants.

Les outils de pilotages

Pour qu'ils soient performants, les services doivent posséder les logiciels de gestion et de pilotage de pointe, leur permettant de rendre compte et de traiter les informations. Les capacités informatiques sont bien entendu essentielles, tout comme l'accès Internet au haut débit (les universités d'Afrique australe sont déjà connectées au haut débit).

La communication

La vie démocratique d'un établissement, on vient de le voir, est rythmée par des conseils, des services, tout comme elle l'est par la recherche, que l'on verra plus loin.

Il manque bien entendu un rouage essentiel qui est la diffusion publique de l'information. Toute rétention d'information témoigne de la fragilité, de la faiblesse d'une institution, et d'un mode de fonctionnement prédémocratique, ainsi que nous l'a enseigné Max Weber (Weber, 2003) analysant les modes de domination prémodernes.

Un service de la communication est bien plus qu'une vitrine pour l'extérieur, il est le garant de la vitalité de la structure, le maillon essentiel pour que la vie diffuse et la démocratie s'installe. Une chose est le vote du budget détaillé par les conseils, une autre est la publication du document mis au vote pour tous les usagers.

La vie scientifique (internationale)

Gardons l'essentiel pour la fin. L'université a une singularité qui doit être constamment rappelée : elle enseigne ce qu'elle produit. Ces nouveaux savoirs ne sont certes pas les seuls à être diffusés par l'université, et la cumulation des savoirs existants dans les mondes antiques, modernes ou contemporains demeure aussi une de ses missions. Mais ce qui demeure la marque et l'honneur des institutions universitaires est bel et bien l'activité de production de ses enseignants chercheurs.

Dans ce domaine, les écoles normales supérieures africaines sont souvent mal outillées. Avec une carte de laboratoires pléthorique, la vie scientifique de la structure est rendue difficile. Une multitude de petites équipes aux thématiques de recherches morcelées ne peut prétendre relever les défis posés par des pays en plein développement. Ces équipes dénommées laboratoires répondent peu aux besoins objectifs de l'éducation et de la formation de leurs pays.

Les enjeux de l'éducation et de la formation nécessitent des équipes pluridisciplinaires, structurées par des programmes de recherche déclinés en quatre ou cinq axes maximum, et légitimés par des besoins avérés. L'éparpillement actuel est préjudiciable à la recherche qui de fait ne se fait pas ou avec un rendement extrêmement bas, sur des sujets peu légitimes au vu des urgences.

La vie scientifique obéit à une série d'incontournables : construction de programmes de recherche basés sur les enjeux de l'éducation et de la formation dans le pays; constitution d'équipes pluridisciplinaires autour de ces programmes; vie du laboratoire au moyen de séminaires réguliers basés sur les enquêtes en cours; politique de publications dans les revues internationales et évaluation annuelle des activités des chercheurs.

Un espoir nouveau pour l'éducation de base

Le Gabon va se doter prochainement d'une nouvelle université des sciences de l'éducation. La nouveauté, révolutionnaire, est qu'elle englobera la formation des instituteurs et les deux Écoles normales d'instituteurs. Pour la première fois en Afrique francophone, le monde du primaire accédera aux problématiques actuelles, aux savoirs en formation, aux questions brûlantes. Les formateurs des écoles normales d'instituteurs n'auront pas uniquement à intégrer la vie scientifique, en rehaussant leur niveau d'études académiques (master puis études doctorales), mais auront la lourde responsabilité de doter l'éducation de base d'une recherche pour l'instant totalement absente.

Ce nouveau champ de recherche aura à intégrer le laboratoire de l'université des sciences de l'éducation, et à dégager un axe programmatique qu'une équipe pluridisciplinaire prendra en charge. L'UNESCO disposera au Gabon d'un puissant soutien[4], et d'une expérience riche d'enseignement pour les autres pays, au-delà des

---

4 Objectif 2 de l'EPT : L'accès à l'éducation détermine l'avenir des garçons et des filles. L'éducation les insère dans la société et les prépare à la vie civique. Elle contribue aux avancées de la démocratie et des droits de l'homme.

L'éducation est la base du développement. Elle est indispensable à la lutte contre la pauvreté. Elle est une condition de la croissance économique. Elle contribue aux progrès de la santé et à la protection des ressources naturelles.

L'éducation pour tous, c'est également assurer la durée et la qualité de l'enseignement.

La pauvreté constitue le plus gros obstacle à l'éducation, mais il existe aussi des barrières sociales et culturelles. **Le fait d'être une fille, d'être pauvre ou de vivre dans une zone de conflit accroît la probabilité de ne pas être scolarisé.**

Objectif 3 de l'EPT : Les femmes représentent 50 % de la population mondiale.

contingences budgétaires qui sont bien entendu à prendre en compte, le PIB du Burkina Faso n'égalant pas celui du Gabon…

> Si le siècle prochain doit être celui de l'Afrique, celui du progrès économique et social du peuple africain, marqué par la paix et le développement durables, alors le succès de cette entreprise dépend de la réussite de nos systèmes éducatifs. En effet, aucun pays au monde n'a jamais atteint le développement durable sans un système éducatif efficace, sans un enseignement primaire solide et universel, sans un enseignement supérieur et une recherche efficients, sans l'égalité des chances en matière d'éducation. (Président Thabo Mbeki, Allocution liminaire, Conférence sur « L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXIe siècle », Johannesburg, Afrique du Sud, 6 décembre 1999)

Références

Baldridge, J. V. (1971). *Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations*. New York : John Wiley.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres (note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, (108), 5-18.

Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., Musselin, C. et Sponem, S. (1972). *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité*. Paris : SciencesPo-CNRS, Cnam-LIRSA, UPEC-IRG, HEC Montréal.

Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : PUF.

Crozier, M. (1964). *Le Phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977) *L'Acteur et le Système*. Paris : Le Seuil.

L'égalité entre les hommes et les femmes est un objectif de développement fondamental. Elle est aussi un atout pour l'économie, permet l'accroissement de la productivité et améliore les conditions de vie de tous.

L'accès égal à l'éducation est une première étape nécessaire vers l'égalité des sexes. Il devrait être atteint en 2015.

L'éducation doit permettre aux femmes d'exercer des activités en rapport avec leur formation et d'acquérir une autonomie économique et sociale.

Les femmes doivent être des actrices de l'évolution des sociétés et du développement dans les centres de décision économique et politique.

De larges fossés subsistent en ce qui concerne l'accès des femmes à des emplois rémunérés.

La faible représentation féminine dans les parlements nationaux des pays développés (23 % en moyenne) et dans les instances de direction des entreprises donne la mesure du chemin à parcourir.

Deem, R. (1998). New managerialism and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, *8*(1), 47-70.

Fielden, J. (2008). Global trends in university governance. Dans *Education Working Paper Series* (Vol. 9). Washington : World Bank.

Frémont, A. et Renoult, D. (2004). *Les Universités françaises en mutation : la politique publique de contractualisation (1984-2002)*. Paris : La Documentation française.

Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. (2007). *Rapport du Groupe de travail sur la gouvernance des universités du Québec*. Montréal : HEC.

Martin, E. et Ouellet, M. (2010). *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*. Montréal : Institut de recherche et d'informations socio-économiques.

Mignot-Gérard, S. et Musselin, C. (2002). *Enquête quantitative sur les modes de fonctionnement et de gouvernement de 37 universités*. Paris : CAFI/CSO/AMUE.

Mignot-Gérard, S. (2006). *Échanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*. Paris : Institut d'études politiques.

Musselin, C. (1997). Les universités sont-elles des anarchies organisées?. Dans J. Chevallier (dir.), *Désordre(s)* (p. 291-308). Paris : CURAPP, Presses universitaires de France.

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : Presses universitaires de France.

Weber, M. (2003). *Économie et société***.** *Les catégories de la sociologie*. Paris : Pocket.

Accroissement de la responsabilité des étudiants à la société grâce à l'apprentissage par projet dans l'enseignement de la physique générale

Huong TRA **DO**, École normale supérieure de Hanoi
Thanh Nga **NGUYEN**, Université des transports et de la communication de Hanoi

Résumé

Le présent article analyse le comportement des étudiants de la première année de l'Université des transports et de la communication de Hanoi pendant la réalisation de projets « *Évaluation de la pollution de l'environnement causée par les véhicules routiers et les solutions des remèdes* ». Les résultats obtenus démontrent que la mise en œuvre du projet a permis aux étudiants de mieux comprendre les graves conséquences causées par des véhicules dans l'environnement et de faire preuve de davantage de responsabilité envers la société afin d'agir ensuite activement pour le développement durable de la société. Voilà la contribution de l'enseignement de la physique générale pour l'éducation au développement durable.

Mots-clés : éducation au développement durable, projet, pollution, responsabilité sociale

Introduction

L'apprentissage par projets est un modèle d'organisation de l'enseignement dans lequel des contenus disciplinaires sont abordés sous la forme de projets où les apprenants doivent résoudre des problématiques réelles. La participation à ces projets est donc la meilleure façon d'appliquer la théorie à la pratique, ainsi que d'accumuler de l'expérience professionnelle. À travers l'apprentissage par projets, les étudiants peuvent acquérir des compétences en communication, en interaction et aussi des compétences dans la résolution des problèmes de la vie quotidienne.

L'enseignement de physique générale pour les étudiants des écoles techniques doit assurer des connaissances de base afin qu'ils puissent mieux apprendre les contenus spécialisés. En outre, l'enseignement devrait également s'intéresser à la responsabilité sociale des étudiants. Ce problème joue un rôle très important dans

l'éducation. Une question se pose : *comment faire pour accroître la responsabilité sociale des étudiants*?

Éducation à la responsabilité sociale

Le système d'éducation vise entre autres le développement humain et social. Ainsi, les apprenants sont censés « *développer la responsabilité sociale, la tolérance, le respect des idées et des croyances d'autrui* ».

La responsabilité sociale est parfois le principal objectif des activités (par exemple, la résolution des problèmes de la communauté, des conflits de la vie quotidienne, le respect des droits de l'homme); cependant il existe souvent un objectif secondaire ciblant d'autres activités scolaires.

Il est difficile de définir la responsabilité sociale, mais nous pouvons énumérer diverses composantes de la responsabilité sociale qui permettent d'établir des critères d'évaluation.

La majorité de l'évaluation en responsabilité sociale provient de l'accumulation des observations dans une grande variété de situations. Chaque activité contribue à donner une petite quantité d'informations. Le cumul des divers renseignements permet de fournir un profil utile du développement de l'apprenant. Pour faciliter l'évaluation du développement des apprenants, nous pourrions décrire les quatre niveaux de performance de la responsabilité sociale comme suit :

Tableau 1 : Échelle de la responsabilité sociale.

Pas encore dans les attentes	**Conforme aux attentes**	**Répond pleinement aux attentes**	**Dépasse les attentes**
• être habituellement irrespectueux envers les autres. • offrir des informations fausses ou trompeuses. • se concentrer sur ses propres besoins et ignorer les droits et les besoins de la société.	• être respectueux des autres; accepter la rétroaction sur un comportement irrespectueux. • être sensible aux intérêts et aux défis de la société. • se concentrer sur des solutions concrètes. • pouvoir décrire certaines solutions fondamentales et expliquer ce qui est juste.	• être équitable et respectueux envers les autres. • être sensible aux intérêts et aux défis de diverses sociétés; commencer à explorer diverses sociétés. • pouvoir décrire certaines solutions afin de montrer son intérêt à résoudre ces défis.	• être cohérent, équitable et respectueux envers les autres; reconnaître et commenter des injustices, des défis. • expliquer l'intérêt des solutions proposées par rapport au caractère social du Vietnam. • pouvoir décrire des solutions et donner des contre-exemples; vouloir souvent prendre des mesures contre l'injustice et pour résoudre les défis de la société.

En utilisant les normes classées ci-dessus, les facteurs suivants devraient être gardés à l'esprit :

- Les normes sont destinées à être utilisées dans les activités scolaires en classe et en cours. Elles ne doivent pas être utilisées comme une mesure indépendante.
- Les décisions concernant le niveau de responsabilité sociale doivent être basées sur une accumulation d'observations et les échantillons qui reflètent une variété de contextes. Le niveau déclaré de la responsabilité sociale d'un étudiant doit s'appuyer sur le plus large échantillon de situations possible.
- Comme toutes les mesures, les évaluations de la responsabilité sociale sont sujettes à l'erreur. La qualification d'une volonté individuelle, dans une certaine mesure, est toujours subjective.
- Les normes peuvent fournir un cadre pour discuter de la responsabilité sociale de chaque élève ou d'un groupe d'élèves.
- L'autoévaluation est un élément clé dans le développement de la responsabilité sociale. Autant que possible, les étudiants doivent suivre et évaluer leur propre développement.
- Les évaluations des élèves et des classes sont susceptibles de varier sensiblement d'une catégorie à l'autre. Dans la plupart des cas, un profil des forces et des domaines à travailler sera plus valable et utile qu'une note globale.
- Bien que le cadre de base reflète largement les valeurs acceptées qui ont été énoncées, les professeurs devraient reconnaître que les moyens appropriés de démontrer ces qualités peuvent varier d'un contexte culturel à l'autre.

Notre hypothèse est la suivante : *la responsabilité des apprenants envers la société provient des efforts de résolution de problèmes pratiques et est liée à ces efforts. Les étudiants pourront mieux comprendre les problèmes sociaux auxquels ils sont confrontés quand ils vivent des projets d'apprentissage comme ceux sur la pollution de l'air, la poussière, la pollution sonore, les embouteillages dans la grande ville, les accidents de la circulation. L'apprentissage par projet est un des moyens de formation à la responsabilité sociale*.

Apprentissage par projet – des possibilités d'éducation à la responsabilité sociale

L'apprentissage par projet pour les étudiants ingénieurs a les particularités suivantes : les étudiants ont la possibilité de faire une étude scientifique; le contenu de projet est lié au problème pratique et à la vie professionnelle. Quant au problème, il s'agit d'un problème actuel ou d'un problème à venir concernant la future carrière des étudiants. Les étudiants se demandent toujours : « *Pourquoi le problème se produit-il? Comment les futurs ingénieurs doivent-ils faire pour résoudre ce problème? Comment mieux résoudre le problème?* ». Ce sont des tâches complexes qui demandent aux étudiants de développer leur imagination, leur créativité et leur capacité de résoudre des problèmes liés à la profession.

Faisant référence aux avantages des apprentissages par projet, Talbot (1990) précise aussi que « *le projet est un outil pédagogique obligeant l'étudiant à se confronter avec la réalité de la discipline étudiée, et ce, dans la mesure où la planification, l'organisation, l'exécution, le contrôle, le feed-back et le suivi ont été préalablement pensés et réfléchis par l'enseignant en fonction de son enseignement et des objectifs poursuivis par les étudiants à fois dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être rattachés à la discipline enseignée* ».

La mise en œuvre de projets associés à la réalité et à sa communauté permet à l'étudiant de se former et de développer sa responsabilité sociale pour les raisons suivantes :

- Contribution à la communauté : les apprenants doivent partager leur responsabilité de l'environnement social en participant aux activités sociales.
- Résolution des problèmes de manière pacifique : les apprenants doivent gérer les conflits, les défis de façon appropriée en offrant des points de vue et des arguments respectueux et en utilisant des étapes et des stratégies efficaces pour résoudre les problèmes.
- Valorisation de la diversité et la défense de droits de l'homme : les apprenants doivent traiter le sujet en respectant les autres.

Donc, les activités d'apprentissage mènent au développement de la responsabilité sociale : ce développement se fait tant en matière de connaissances que d'attitudes.

Résultats obtenus

Méthodologie de collecte de données

Observation directe

L'enseignant observe et note naturellement les comportements des étudiants pendant leurs interactions au cours de diverses activités en classe ou en dehors de la classe. L'enseignant observe et note également les comportements des étudiants dans des situations qu'il avait conçues pour évaluer des aspects spécifiques de la responsabilité sociale.

Analyse des produits du projet

L'enseignant analyse des projets dont les produits (par exemple, le rapport écrit, la représentation visuelle, dramatique ou le modèle) fournis par les étudiants montrent leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes relatives à la responsabilité sociale.

Réflexions des étudiants et déclarations personnelles

Les étudiants sont fréquemment invités à rendre compte de leurs propres pensées ou actions. Dans certains cas, ces réflexions sont combinées avec l'observation de l'enseignement ou avec des produits.

Analyse

Caractéristiques du projet

L'enseignement expérimental a été déployé pour les étudiants de première année au moment où ils ont appris la physique générale, soit au 2e semestre de la promotion 2012-2013.

Pour faire face à la qualité de l'air de plus en plus polluée à Hô Chi Minh-Ville, la question suivante a été posée : *en tant que futur ingénieur de l'infrastructure, comment faut-il agir pour faire face à la pollution de l'environnement, notamment la pollution causée par les véhicules?*

Face à cette question, la première tâche est de clarifier les objectifs et la méthode de travail permettant de les atteindre. Les enseignants ne connaissent pas exactement la solution ni la méthode, leur expérience leur permet d'encadrer le questionnement des étudiants.

Un tel projet de type « *ouvert* » permet de donner beaucoup de liberté aux étudiants, ce qui les motive et leur permet de développer plus facilement les **aptitudes** méthodologiques telles que l'autonomie, la prise de risque, la responsabilité, etc.

Processus du projet

Observation directe

Les étudiants sont répartis en groupes et discutent la cause de la pollution de l'environnement, notamment la pollution causée par les véhicules de transport. Le processus de discussion est géré par les étudiants; ils écoutent et respectent toujours les opinions des uns et des autres. *Cela montre que les étudiants se maîtrisent eux-mêmes et respectent les autres.*

- Certains groupes ont dit qu'il faut toujours porter un masque quand on sort dehors afin d'éviter une grande quantité de poussière qui cause des difficultés respiratoires; il faut donc trouver des solutions pour filtrer les poussières dans l'air.
- D'autres ont trouvé que le bruit des véhicules est très dérangeant, ce qui pourrait provoquer l'acouphène; il devrait donc trouver une solution pour le limiter.
- Il y avait également des groupes qui ont évoqué que dans certaines provinces du Vietnam, des grêles ont récemment endommagé les récoltes et détruit des maisons; il faut ainsi chercher à comprendre les causes de ce phénomène extrême pour trouver par la suite des solutions pour protéger notre environnement.

Beaucoup de commentaires ont été donnés autour de la question posée au début. Cela montre l'intérêt des étudiants envers les problèmes environnementaux; ils reconnaissent la situation actuelle et les défis auxquels fait face la société. À partir de là, ils vont réfléchir à des solutions et prendre leurs responsabilités dans l'ensemble de la communauté.

À la fin de la discussion, les étudiants ont conclu qu'il y avait trois enjeux principaux à résoudre :

- la pollution (poussière) provenant des véhicules;
- la pollution sonore causée par les véhicules;
- la pollution atmosphérique provoquée par les émissions des véhicules.



Figure 1. Les étudiants discutent des idées de projets.

Ces trois enjeux correspondent à trois projets ayant le même objectif : limiter la pollution de l'environnement causée par les véhicules.

Après avoir trouvé les idées, les étudiants ont une semaine pour rechercher, analyser et évaluer la faisabilité de la mise en œuvre des solutions proposées.

Chaque groupe travaille avec un plan précis; des tâches spécifiques sont assignées à chaque membre. Ensuite, chaque groupe doit présenter la façon dont il pourrait résoudre le problème devant la classe pour que l'enseignant et les autres groupes puissent donner des suggestions afin que les solutions proposées soient plus réalistes et réalisables.

- Concernant la lutte contre de la pollution par la poussière, hormis l'arrosage des routes, les étudiants ont également proposé de placer un système de filtrage de poussières dans les lieux où il y a une grande densité de trafic ou des embouteillages. Ce système est basé sur le principe de l'inertie et de la gravité pour filtrer les grosses poussières.



Figure 2. Présentation sur la faisabilité des idées de projets.

Quant aux petites poussières, il faut un autre système fondé sur les principes de l'électricité statique et de l'ionisation de l'air.

- Pour le projet sur la pollution sonore, les étudiants trouvent que : d'abord, il faut limiter le bruit interne des véhicules comme celui des moteurs à explosion et des systèmes d'échappement. Pour ce faire, il est nécessaire de fabriquer un échappement silencieux en appliquant le principe d'interférence des ondes sonores : l'interférence générée en les séparant par des fentes en des partitions et puis en remontant au niveau du tuyau de sortie final. En outre, le bruit est encore limité par la plantation des arbres ou par le système de mur d'isolation acoustique, l'absorption acoustique sur le long du bord de la route. Cela aide les gens à réduire considérablement le stress causé par la circulation.
- L'équipe de projet sur la pollution provoquée par l'échappement du moteur de moto et d'automobile a dit que normalement le carburant ne brûle pas complètement, et que c'est la raison pour laquelle les véhicules évacuent des gaz toxiques tels que le CO, le NO_x, le SO_x, le HC... Ces derniers provoquent de graves conséquences : par exemple, le monoxyde de carbone peut provoquer l'essoufflement, l'obstruction des vaisseaux sanguins, tandis que le NO_x, le SO_x causent les pluies acides, le brouillard, la pluie qui dégrade la pierre... Il faut absolument donc neutraliser ces gaz avant qu'ils soient rejetés directement dans l'environnement.

Ce travail montre l'enthousiasme et la passion des étudiants au travail. Ils ont effectué l'analyse et l'évaluation de chaque type d'inconvénients causés par la pollution; les solutions correspondantes ont été soigneusement sélectionnées et profondément liées à la réalité. Cela montre également la passion des futurs ingénieurs : être responsable envers leurs familles, la société et eux-mêmes. Les étudiants ont exprimé le désir de retourner au pur et bon environnement de vie.

La discussion et la présentation de la mise en œuvre des solutions devant la classe ont aidé les étudiants à mieux s'orienter pour les solutions et donc à commencer à établir un modèle de produit et à préparer la publication de la performance de ce modèle devant l'ensemble de la classe.

Rendus à la phase d'établissement d'un modèle de produits et de lancement des produits, les groupes deviennent de plus en plus actifs même si le travail est difficile.

Analyse des produits du projet

La plus grande réussite est que tous les groupes ont créé leurs modèles de produits finaux. Cela montre un bon travail et aussi une bonne charge de travail pour chacun des membres du groupe, qui sont aussi responsables de leur travail, de la communauté sociale.

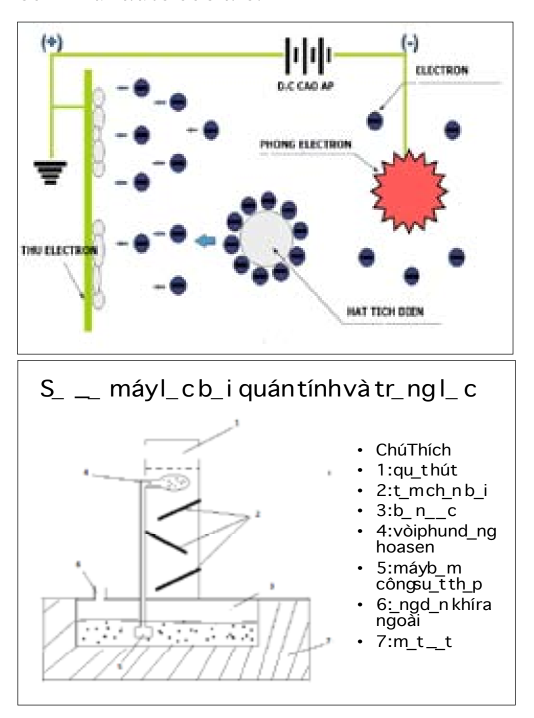


Figure 3. Schéma principal du système de filtrage basé sur le principe de l'électrostatique et de l'inertie, et de la gravité.

Les solutions du deuxième groupe pour réduire la pollution sonore ont été soigneusement analysées, examinées dans tous leurs aspects. Voici ce qui a été proposé : des solutions directes comme planter des arbres, améliorer les équipements des véhicules pour réduire les nuisances sonores, utiliser des matériaux pour absorber le bruit; des solutions indirectes comme la mise en place de normes relatives au niveau de bruit par le gouvernement et le renforcement des sanctions pour les actes qui causent de la pollution sonore, la sensibilisation aux effets néfastes de la pollution sonore et la mise en place d'un bon plan d'infrastructure et d'urbanisme.

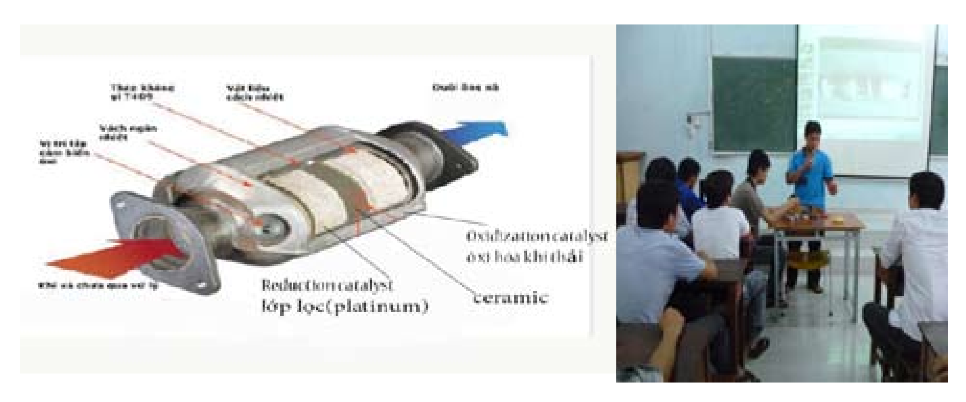


Figure 4. Présentation de l'équipement de réduction du bruit pour les motos et les voitures.

La pollution de l'air est provoquée par les véhicules qui émettent des gaz toxiques. Ainsi, pour limiter la pollution, il faut juste réduire ces gaz avant qu'ils soient rejetés dans l'air. Basé sur cette idée, le troisième groupe a créé un système de neutralisation dont la mission est de réduire des gaz toxiques avant que ces derniers soient rejetés dans l'air. La structure de ce système comprend deux couches : la première sert à la réduction du NO_x, la deuxième couche sert à réduire les hydrocarbures et l'oxyde de carbone. Les deux couches sont en céramique revêtue d'une couche de métal tel que le platine ou le catalyseur au rhodium.

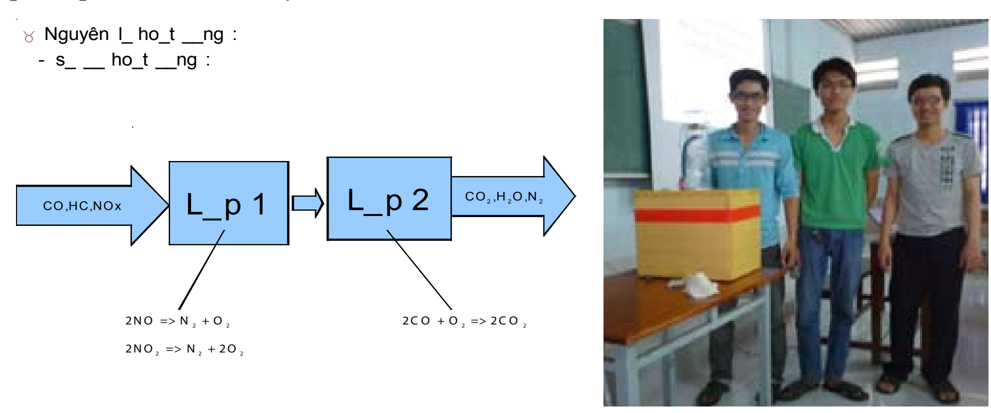


Figure 5. Schéma principal et modèle du produit pour neutraliser les gaz rejetés par des véhicules.

Les produits ont tous pour but d'atteindre les objectifs du projet, en contribuant à améliorer l'environnement, ce qui démontre un sens de la responsabilité des futurs ingénieurs envers l'environnement de plus en plus pollué. Durant la présentation des produits du projet, les groupes ont exprimé leur confiance et leur fierté envers les produits des divers groupes. Les présentations étaient très claires et soulignaient les avantages et les inconvénients de la mise en place des solutions.

Tous les produits représentent les connaissances, l'autodiscipline et la responsabilité de chaque étudiant qui tentent d'assainir l'atmosphère. En particulier, en ce qui concerne le système de filtrage de poussière basé sur le principe de l'inertie et de la gravité, les étudiants sont certains que le produit est simple, facile à utiliser et peu coûteux et qu'il pourrait facilement être développé et exploité aux rondpoints et aux carrefours où les embouteillages sont fréquents pour limiter la pollution par la poussière.

Réflexions des étudiants et déclarations personnelles

Les produits finaux du projet comprennent également un article de groupe dont les étudiants sont très fiers, car cela montre que le projet est un vrai travail scientifique qui permet aux étudiants d'accéder à la véritable recherche. Les textes sont présentés sous la forme d'articles scientifiques comprenant un titre, des auteurs, un résumé, une problématique, une résolution de problèmes, des résultats de recherche et des conclusions. Tous ces articles sont publiés sur le site Internet de l'université, Facebook et sur le forum des étudiants ingénieurs comme les références. C'est motivant et cela fait la fierté de tous les étudiants participant à l'apprentissage par projet. Ainsi, les étudiants ont également montré une volonté d'exprimer leurs idées afin de communiquer et d'aider les gens à être plus responsables envers notre environnement.

À la fin du projet, comme l'étudiant Minh Thang Nguyen a dit : « *l'apprentissage par projet est vraiment très intéressant. C'est la première fois que j'apprends avec cette méthode, bien que difficile, mais très pratique. Elle m'aide à mieux comprendre non seulement les connaissances en physique, mais aussi les connaissances interdisciplinaires. En particulier, elle fait me sentir comme un vrai ingénieur qui participe à résoudre des problèmes de la société*. »

Le processus des trois projets peut être résumé dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Processus des trois projets.

Étape	Projet 1	Projet 2	Projet 3
Clarification du problème	Les étudiants expriment l'objectif attendu : résoudre la pollution par la poussière causée par les véhicules. - Indice de production : système de filtrage de poussières.	Les étudiants expriment l'objectif attendu : résoudre la pollution sonore causée par les véhicules. - Indice de production : échappement silencieux en appliquant le principe d'interférence des ondes sonores.	Les étudiants expriment l'objectif attendu : la lutte contre la pollution atmosphérique. - Indice de production : neutralisation des gaz avant qu'ils soient rejetés directement dans l'environnement.
Avant-projet	Choix justifié de la technique du système de filtrage de poussières, dessin des systèmes et réalisation des esquisses. - Indice de production : le modèle d'étude a fonctionné.	Choix justifié de la technique de fabrication d'un échappement silencieux, dessin du modèle et réalisation des esquisses. - Indice de production : le modèle d'étude a fonctionné.	Choix justifié de la technique de la neutralisation des gaz des véhicules rejetés dans l'environnement. - Indice de production : le modèle d'étude a fonctionné.
Modélisation	Réalisation du modèle - Indice de production : le principe de l'inertie et de la gravité; le principe de l'électrostatique.	Réalisation du modèle - Indice de production : l'interférence des ondes sonores.	Réalisation du modèle - Indice de production : les principes de l'ionisation de l'air.
Simulation	Évaluation des performances du produit.	Évaluation des performances du produit.	Évaluation des performances du produit.
Évaluation	Présentation devant un jury.	Présentation devant un jury.	Présentation devant un jury.

Développement de la responsabilité sociale

Bien que les projets soient différents, leurs caractéristiques pour *accroître la responsabilité des étudiants à la communauté* sont claires.

- Le projet s'inscrit dans une démarche professionnelle et méthodologique. Les étudiants y sont motivés par son ouverture à la créativité, à l'autonomie et à la responsabilité.
- Le projet s'inscrit dans un contexte disciplinaire (physique). Les étudiants y intègrent les acquis de différentes disciplines et développent de nouvelles compétences.
- Le projet suscite un travail collaboratif. Les étudiants apprennent à gérer le travail en groupe et la planification. Ils développent des compétences en communication, des attitudes respectueuses pour les autres.
- Le projet génère des produits faisables et évaluables qui contribuent à résoudre les problèmes pressants de la société : la pollution par des véhicules.
- Le projet mobilise des ressources humaines et matérielles pour aider les étudiants dans leur démarche.
- Le projet est évalué dans sa démarche et ses résultats.

Concernant le niveau de performance de la responsabilité sociale, nous pourrions confirmer qu'il dépasse les attentes quant au développement des apprenants.

Conclusion

La mise en œuvre du projet a permis aux étudiants d'analyser les causes de la pollution, d'évaluer la contamination, en particulier les remèdes proposés. Le résultat obtenu démontre que la mise en œuvre du projet lié au problème social a permis aux étudiants de mieux comprendre les graves conséquences causées par les véhicules à l'environnement ainsi que d'avoir plus de responsabilités envers la société pour agir pour le développement durable de la société. C'est la contribution de l'enseignement de la physique générale pour l'éducation au développement durable.

Références

Cao, T. H. et Nguyen, V. T. (2007). *Environnement du trafic*. Maison d'édition du transport.

Christiansen, J. (2004). *Project-based learning.*

Do, H. T. (2007). L'enseignement et le processus de mise en œuvre du projet. *La revue de pédagogie du Vietnam, 157*(7).

Do, M. C. (2008). *La capacité à mettre en œuvre et l'enseignement de l'intégration dans la formation professionnelle*. Institut pour l'éducation au développement professionnel.

Phan, D. (2008). Méthodologie de créativité. Repéré à www.hcmuns.edu.vn

Talbot, R. W. (1990). *La pédagogie par projet*. PUQ.

Thomas, H. W., Mergendoller, J. R. et Michaleson, A. (1999). *Project-based learning: a handbook for middle and high school teachers*. The Buck Institute for Education.

Stratégies d'apprentissage par projet des élèves vietnamiens dans le cadre d'une éducation au développement durable

Tuong Duy **HAI**
Équipe GESTEPRO - EA 4671 ADEF- Aix-Marseille Université

Jacques **GINESTIE**
Équipe GESTEPRO - EA 4671 ADEF- Aix-Marseille Université

Do Huong **TRA**
Équipe Didactique physique - ENS Hanoï

Résumé

Dans le cadre de l'EDD, deux programmes éducatifs ont été parallèlement intégrés à la physique : l'éducation environnementale ou relative à l'environnement, et l'éducation d'usage et d'économie de l'énergie. L'organisation d'apprentissage aux élèves s'en trouve donc affectée et, bien sûr, se doit d'être réaménagée. Ce réaménagement est l'un des points importants dans notre étude, d'où la question de recherche : « *Quelles stratégies d'apprentissage sont mobilisées par les élèves dans le cadre d'une éducation au développement durable intégrée à l'enseignement/apprentissage en science physique au lycée?* »

Cette communication exposera les stratégies d'apprentissage de l'élève par le biais d'un projet. Ce projet est proposé à trois établissements disposés dans des régions différentes et demande aux élèves de fabriquer un produit de la vie courante, alimenté par l'énergie solaire.

Mots-clés : éducation au développement durable (EDD), apprentissage par projet, stratégies d'apprentissage, énergie solaire

De nombreux chercheurs tels qu'Arnaud, Berger et Perthuis (2005) dans leurs recherches sur le développement durable (DD), Girault, Lange, Debart, Simonneaux et Lebeaume (2007) dans leurs recherches sur la formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un DD et Leininger-Frézal (2009), dans sa thèse doctorale du DD adoptent la définition du DD donnée dans le rapport de

Bruntland (1987). Cette définition se pose sur deux piliers : la compatibilité entre la satisfaction des besoins actuels et ceux des générations futures, et la conciliation entre le développement économique, la protection de l'environnement et l'équité sociale, mais selon Lucie Sauvé (1999), cette notion ne souligne que les liens étroits entre l'économie et l'environnement en reflétant les capacités viables. Elle l'a élargie en proposant sept problématiques du DD (Sauvé, 2007) :

- **Problématique conceptuelle** : Illustrée par trois cercles distincts mais interpénétrant : économie, société et environnement;
- **Problématique théorique** : Il y a nécessité d'améliorer les systèmes éducatifs et la conception des programmes d'apprentissage du DD afin de faire mieux comprendre les moyens de promouvoir et réaliser le DD;
- **Problématique économique** : C'est par l'économie que se résoudront tous les problèmes sociaux et environnementaux;
- **Problématique politique** : C'est vers le secteur de l'éducation qu'on se tourne pour mobiliser les esprits du DD;
- **Problématique culturelle** : Présentée comme une toile de fond, un contexte dont il faut tenir compte pour mieux y déployer le DD;
- **Problématique éthique** : La posture éthique se fonde sur une vision dualiste du monde qui se concentre une fois de plus sur la rupture entre les humains et la nature, tout en insistant sur l'interdépendance des facteurs de DD;
- **Problématique stratégique** : Le DD est essentiellement une affaire de stratégie, d'opérationnalisation. La stratégie s'est avérée orientée vers les préoccupations environnementales, qui sont de plus en plus prises en compte par les décideurs.

À partir de ces optiques, pour réaliser une EDD dans le cadre de l'école, les élèves devront certainement mobiliser des savoirs de nombreuses disciplines, reflet de l'inter-discipline scolaire.

Au lycée vietnamien, la physique se dispense en deux programmes au choix des élèves : le programme de base et le programme intensif. Ces connaissances sont divisées en petits blocs correspondant à des leçons où chaque leçon doit être totalement enseignée dans une séance de 45 minutes. Dans les classes scientifiques, les élèves doivent participer aux 2,5 séances par semaine pour ceux qui suivent le programme intensif et aux 2 séances par semaine pour ceux qui suivent le programme de base. Les professeurs essayent de transmettre aux élèves des connaissances théoriques.

Ils leur posent parfois des questions mais c'est souvent eux-mêmes qui y répondent. L'apprentissage s'est donc déroulé passivement et machinalement puisque les connaissances inscrites dans les manuels scolaires sont considérées comme une vérité incontournable.

Comme chaque leçon doit être transmise entièrement aux élèves pendant une seule séance, le respect du temps joue donc un rôle extrêmement important dans l'évaluation de la performance du professeur. En plus, les expériences des élèves ainsi que celles des démonstrations des professeurs sont totalement négligées, le manuel scolaire est vraisemblablement l'unique outil d'enseignement.

D'après une enquête présentée dans une conférence nationale sur la réforme du système éducatif visant à rééditer les manuels scolaires de physique, on dénonce que la plupart des élèves n'ont pas du tout compris les connaissances transmises par leurs professeurs (Hieu, 2009). Dans la même optique, un didacticien a également dit que cette situation oblige nos élèves à suivre des cours supplémentaires pour bien maîtriser ces connaissances, donc ils n'ont donc plus de temps pour les autres activités (Quang, 2008).

Dans ce contexte, le ministre de l'Éducation et de la Formation a proposé deux programmes à intégrer à l'enseignement de la science physique du secondaire dans le cadre de l'EDD : l'éducation relative à l'environnement (MEF, 2008), et l'éducation à l'utilisation efficace et économique de l'énergie (MEF, 2009).

Dans la réalité, on pourrait intégrer l'EDD à l'enseignement par plusieurs manières et par plusieurs modes mais, le plus souvent, on procèdera de deux façons suivantes :

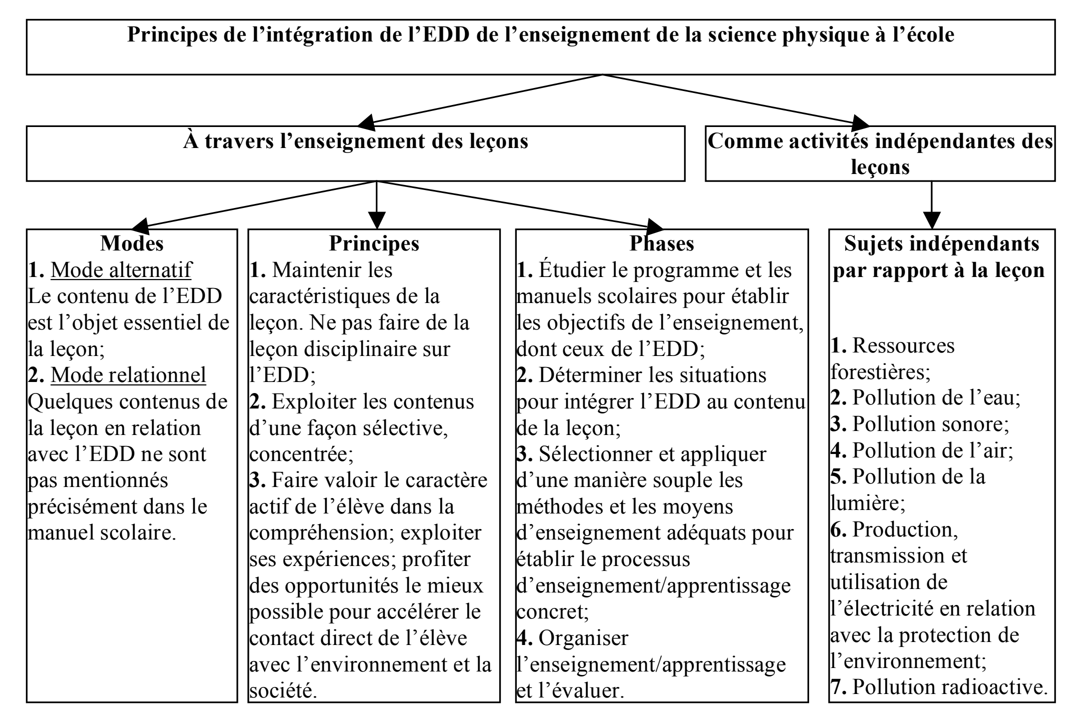


Figure 1. Modes d'intégration de l'EDD dans l'enseignement de la science physique.

Notre recherche s'appuie sur le deuxième procédé qui consiste en une démarche de projet rédigé et intégré à l'enseignement en science physique, mais indépendante de ses leçons.

Pour les recherches sur l'apprentissage, nous avons construit un projet d'apprentissage basé sur les thèmes de l'énergie renouvelable. À partir de cela, nous avons fait des analyses du curriculum de physique secondaire et réalisé une enquête avec 451 lycéens et ainsi qu'avec leurs professeurs. Les résultats de l'enquête nous ont démontré que :

- **Pour les origines des énergies :** Les connaissances de l'élève sur l'origine des énergies sont assez aberrantes. 1,6 % des interrogés considèrent que l'origine de la houille est le soleil et que l'énergie nucléaire vient du soleil. Ou bien : 10,2 % des interrogés affirment que la marée provient du soleil bien qu'ils l'ont appris dans les classes inférieures (la marée est due à la gravitation entre le

Soleil et la Lune). Cela démontre aussi que leur acquisition de connaissances n'est pas durable. Ils ont oublié facilement les connaissances sur un phénomène fréquent, même après un an d'étude.

- **Pour les énergies renouvelables :** Nous avons posé cette question : « quelles sont les sources d'énergies renouvelables parmi : l'huile; le pétrole lampant; le gaz naturel; l'énergie nucléaire; l'énergie thermique solaire; l'énergie lumineuse solaire; l'énergie éolienne; l'énergie des barrages de l'eau, de la force des marées, des vagues de mer; la biomasse; la géothermie? ». Nous avons cité seulement quelques énergies, car nous savions que les élèves n'avaient pas assez de connaissances en la matière. Bien qu'une définition simple de l'énergie renouvelable ait été énoncée à la fin de cette question, pour aider les élèves à mieux comprendre, seuls 13 élèves, dont 1 de terminale, 6 de seconde et 6 de première, ont coché les bonnes réponses. Près de 30 % considèrent que l'énergie nucléaire est renouvelable et environ 72 % pensent que l'énergie de la biomasse et la géothermie sont non renouvelables.

Ces mauvaises compréhensions pourraient être une menace potentielle dans l'avenir : les interrogés, ayant des connaissances mises à jour, ne peuvent pas faire la distinction entre les énergies renouvelables et les non renouvelables. L'intégration des connaissances de l'énergie est donc vraiment nécessaire pour le déploiement de l'EDD aux lycées.

En nous basant sur les analyses des résultats de cette enquête, nous avons élaboré une démarche de projet concernant l'exploitation de l'énergie solaire, intitulé : ***« Concevoir et fabriquer un four solaire pour répondre aux besoins d'une famille de 4 personnes ».***

Avant de commencer les étapes du projet, nous avons projeté des clips vidéo concernant les connaissances de l'énergie solaire et ses méthodes d'exploitation. Ces vidéos parlent notamment du four solaire : son système, son fonctionnement, ses formes et ses utilisations dans la vie quotidienne liée au contexte du Vietnam. Ensuite, nous avons lancé la démarche du projet qui comporte trois étapes principales : la préparation, l'exécution et l'évaluation. Chaque étape contient plusieurs phases d'actions. La première étape concerne des phases de débat liées à l'utilisation du four solaire dans la vie quotidienne. La deuxième étape est confiée aux élèves afin de concevoir et de fabriquer des fours solaires. Elle est réalisée hors école. La dernière étape contribue à évaluer des résultats et le processus d'apprentissage des élèves.

Dans la première étape, nous proposons que l'enseignant demande à trois élèves volontaires de diriger la discussion. L'un note les idées sur une page A0 affichée sur le tableau, un autre écrit les réponses sur les fiches et le troisième dirige le débat entre les autres élèves de la classe pendant que l'enseignant doit faire attention à la durée du temps imparti.

Dans la deuxième phase, pour répondre aux aspects négatifs présentés par les élèves, nous leur présentons clairement les avantages et les solutions qu'apporte le four solaire. Dans cette phase, l'objectif est donc bien de montrer aux élèves la nécessité de l'utilisation du four solaire ainsi que la responsabilité de chacun que cela implique. Si les élèves choisissent la réponse de l'inutilité du four solaire, le rôle de l'enseignant ici est d'analyser et de montrer la nécessité de l'usage de l'énergie solaire dans la vie quotidienne en vue de l'approche du DD. Dans la phase du lancement du projet, nous avons donné aux trois enseignants le pilotage pédagogique des objectifs du projet, en regroupant les élèves pour l'exécuter.

Dans chaque phase de la première étape, les élèves reçoivent des fiches d'apprentissage contenant les problématiques à débattre et sur lesquels il faut se pencher avant les débats. Nous analysons les idées notées sur les fiches et les confrontons avec les élèves afin de déterminer leurs connaissances et leur niveau de compréhension du four solaire.

Enfin, nous transcrivons les fiches vidéo et audio et utilisons les interviews pour recueillir les données à traiter, pour juger la compréhension du four solaire.

Cette démarche a été déployée dans trois classes de terminale d'écoles de régions différentes et éloignées des centres-villes. Ces écoles portent respectivement les noms de : Dai Cuong, Doi Can et Thanh Oai B. Le projet a attiré 109 élèves dans sa première étape, mais ce nombre a diminué au cours du temps. Il en restait seulement 71, divisés en 15 groupes dans la deuxième étape, et à la fin du projet, sa population était de 41 élèves de 10 groupes. Nous avons obtenu finalement 10 fours solaires qui fonctionnaient assez bien, mais un seul était sous forme parabolique, les autres étaient sous forme parallélépipèdes. Nous les avons testés en sélectionnant les trois fours au hasard et en y mettant des petits bols contenant 330 ml d'eau dans lesquels nous trempions des thermomètres. Ce test s'est déroulé bien sûr un jour ensoleillé. La température de l'eau a grimpé jusqu'à 78 °C, démontrant une utilisation possible du four solaire dans la vie de tous les jours.

L'intégration de l'EDD a donné beaucoup de difficultés aux enseignants, perturbant leurs emplois du temps. Un des obstacles fut la durée de 90 minutes nécessaires

à la première étape du projet. Les enseignants ont dû persuader leurs collègues de changer les horaires de leurs cours afin d'avoir deux séances de physique consécutives. Vu la complexité de cette solution, seul le professeur de l'école Dai Cuong a choisi cette solution tandis que les autres ont décidé d'arranger des heures supplémentaires pour prolonger la séance et de reporter les cours principaux de la classe en après-midi. Cela a joué sur la participation des élèves.

Au lycée Doi Can, le professeur devait mobiliser la moitié de la classe, soit 20 personnes pour la réalisation du projet, mais à la fin de celui-ci, il ne resta que 10 élèves pour exposer leur projet. Même situation au lycée Thanh Oai B, sa population initiale de 46 élèves est passée à 12 le jour de l'exposition du projet. Inversement, le lycée Dai Cuong où le professeur a gardé des cours principaux, ayant pu échanger ses séances avec ses collègues, a réussi à mobiliser 43 élèves pour la première étape de projet, et à la phase d'exposition des fours, ce nombre est resté inchangé. La disposition des séances a démontré l'influence importante qu'elle avait sur la participation des élèves dans le cadre de l'EDD.

Des connaissances mobilisées par les élèves dans les phases de débat sont analysées selon des thèmes concernés des domaines économiques, sociaux, environnementaux, énergétiques et scientifiques-technologiques qu'on appelle « sujets de connaissances ». À partir de ces sujets, les énoncés de 14 élèves et les écritures de 51 élèves sur les fiches d'apprentissage dans les phases de débat seront classifiés.

Analyses des connaissances portant sur les énoncés de 14 élèves

On utilise le schéma d'Analyse factorielle des correspondances (AFC) pour visualiser des corrélations entre des sujets de connaissances avec des variables de l'école et du sexe.

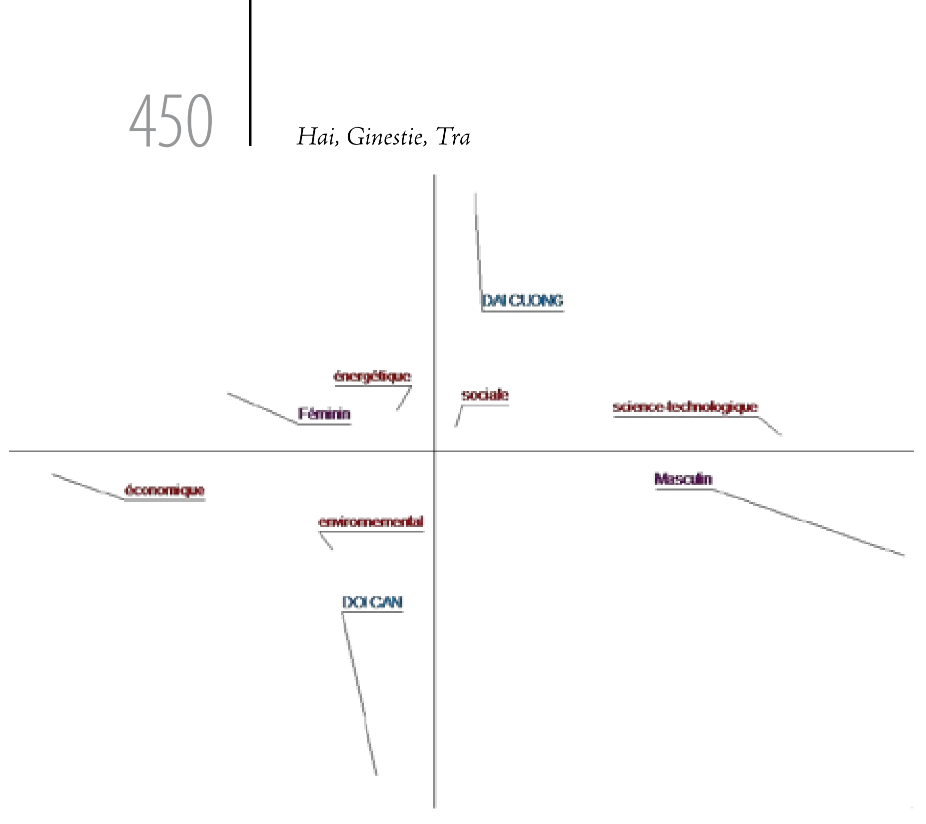


Figure 2. Analyse d'AFC des sujets de connaissances énoncées par 14 élèves.

Le résultat obtenu montre que les connaissances utilisées sont très variées et concernent tous les cinq sujets prévus. Selon le schéma, en analysant l'axe horizontal « sexe », nous constatons que les élèves féminins parlent plus de l'économie que les élèves masculins (21 % contre 0 %). Inversement, elles s'intéressent moins au sujet sciences-technologies (10,5 % chez les femmes contre 44 % chez les hommes). Pour l'axe « écoles », le sujet sciences-technologies est abordé plus par les élèves de Dai Cuong que ceux de Doi Can (25 % des élèves de Dai Cuong contre 16 % à l'école Doi Can). Cependant, les élèves de Dai Cuong s'intéressent moins au sujet environnemental (12,5 % chez les élèves de Dai Cuong contre 25 % chez les élèves de Doi Can). Pour les sujets de connaissances sociales et énergétiques, il y a un certain équilibre en fonction des deux écoles et du sexe.

Analyses des connaissances écrites sur les fiches d'apprentissage de 51 élèves

Dans cette rubrique, on mobilise également le schéma d'AFC pour analyser les corrélations entre les sujets de connaissances et les axes de l'école et le sexe de l'élève.

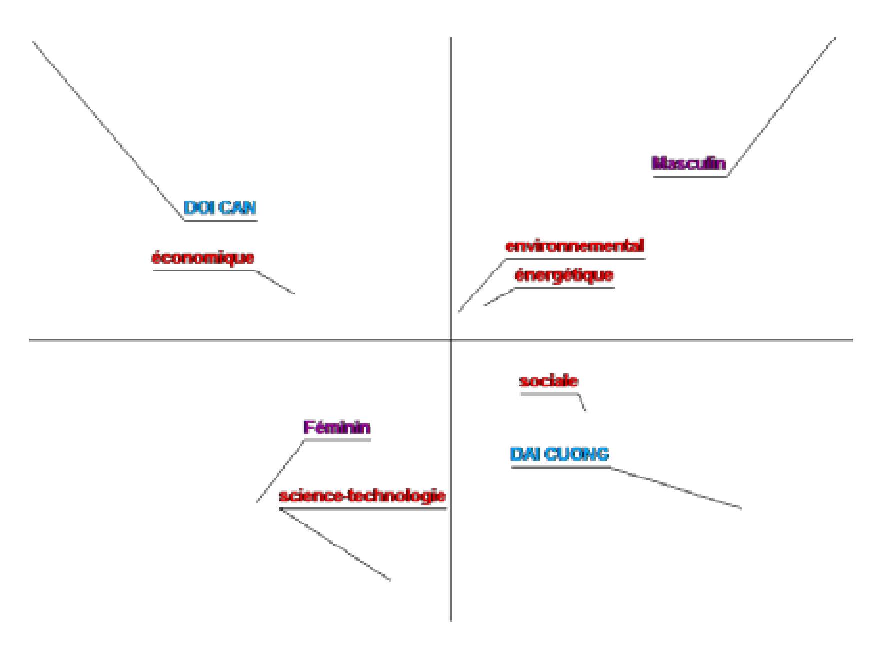


Figure 3. Analyse d'AFC des sujets écrits sur les fiches d'apprentissage de 51 élèves.

Les élèves de Dai Cuong pensent plus aux questions sociales tandis que ceux de Doi Can s'intéressent plus au sujet économique. Les élèves féminins préfèrent le sujet sciences-technologies plus que leurs camarades masculins. Les deux sujets environnementaux et énergétiques montrent un équilibre relatif du taux de mobilisation pour les élèves de deux écoles et des deux sexes.

Généralement, bien qu'il y ait des différences dans la mobilisation des connaissances énoncées et celles écrites sur les fiches d'apprentissage, entre les élèves masculins et féminins, et entre deux écoles, les sujets de la société et de l'environnement sont souvent mobilisés de manière plus importante et les corrélations les thèmes de l'économie, de la société et de l'environnement sont présentes dans tous les modes d'apprentissage des élèves, en particulier, le sujet de connaissance sociale, il est toujours en première position de la mobilisation des élèves.

Après avoir analysé des données de projet, nous avons retenu cinq stratégies principales d'apprentissage : stratégies de mobilisation des connaissances; stratégies de mobilisation des idées dans les phases de débat; stratégies de mobilisation des activités ludiques dans le processus d'apprentissage; stratégies d'apprentissage par l'imitation dans le processus de la fabrication des produits; et stratégies de gestion des ressources.

Parmi les stratégies obtenues, les stratégies de la mobilisation des activités ludiques dans le processus d'apprentissage sont les plus importantes pour l'EDD à l'école, car les élèves participent volontairement à l'apprentissage dans le cadre de l'EDD que leurs résultats retenus n'ont pas de rapport avec les évaluations périodiques, et ils ne sont aucunement valables pour les évaluations de fin d'année du niveau d'étude de l'élève. Pour cette raison, leurs activités ludiques se sont produites au cours du processus d'apprentissage, il existe toujours des individus qui font des activités ludiques et ceux qui travaillent sérieusement. Pour chaque individu, il y a des activités ludiques intégrées à différents moments du processus d'apprentissage. Les comportements ludiques s'expriment de façon multiforme à travers des dessins sur les fiches d'apprentissage et des dialogues entre les élèves et leurs enseignants, leurs amis.

Pour introduire l'EDD intégrée à l'école actuelle, il est nécessaire de réaliser une éducation aux inter-disciplines, notamment des thèmes sociaux tels que les questions socialement vives, de stimuler les élèves à mettre en place des connaissances scolaires dans les contextes de la vie courante afin de mettre à jour leurs connaissances. Les stratégies d'apprentissage obtenues ont également révélé qu'il faut créer un cadre temporel convenable pour les activités de l'EDD et importer les résultats de ces activités au système de l'évaluation de l'élève à la fin de l'année scolaire.

Références

Arnaud, E., Berger, A. et Perthuis, C. D. (2005). *Le développement durable*. Nathan.

Girault, Y., Lange, J. M., Debart, C. F., Simonneaux, L. D. et Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : Problèmes didactiques. *Éducation relative à l'environnement, 6*.

Hieu, N. V. (2009). *Le rapport de travail de collection des informations dans l'enseignement et l'apprentissage de la science physique au Son La pour construire la stratégie du développement de la science physique au Vietnam 2009*. Colloque national de la réforme du programme d'enseignement de la science physique secondaire 2009.

Leininger-Frézal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs, stratégies territoriales.* Lyon : Université de Lyon.

MEF. (2008). *Intégrer l'EE et l'ERE dans l'éducation secondaire*. Document du déploiement de l'EDD du Ministre de l'Éducation et de la Formation du Vietnam 2008.

MEF. (2009). *Formation continue des enseignants et des dirigeants de contenu de l'enseignement intégré utilisant l'économie et l'efficacité d'énergie au collège et au lycée*. Document du déploiement de la formation continue des cadres des établissements éducatifs de l'EDD du Ministre de l'Éducation et de la Formation du Vietnam 2009.

Quang, T. H. (2008). Les résultats du sondage sur les problèmes économiques dans l'éducation secondaire de la fin de l'année 2007. *Thoi Dai Moi. Revue vietnamienne d'étude et de débat, 13*.

Sauvé, L. (1999). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. *Canadian Journal of Environmental Education, Vol.4*, 24.

Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse, N°4*(2007), 17.

La sculpture des arbres morts, outil artistique et d'éducation au développement durable

Dr Zagré née **KABORÉ** Edwige
Département d'histoire et archéologie
Université de Koudougou, Burkina Faso
edwige_zagre@yahoo.fr

Résumé

En 2004, le paysage de la capitale du Burkina Faso s'est enrichi d'œuvres du sculpteur Grégoire Sawadogo, dans le cadre d'un projet intitulé « Résurrection ». Ces sculptures sont réalisées sur des arbres morts auxquels l'artiste redonne une seconde vie. Il forme par la même occasion des enfants déshérités et espère leur donner une « seconde chance » dans la vie, à l'image des arbres morts. Il a sculpté dans le parc urbain Bãngr-Weoogo, et sur certaines artères de la ville de Ouagadougou.

Les productions culturelles africaines ont connu divers degrés de transformation, et la sculpture des arbres morts en est un exemple. Cette proposition vise à montrer que la sculpture des arbres morts est un outil artistique et d'éducation au développement durable.

Mots clés : Burkina Faso, sculpture, arbres morts, éducation, développement durable

Introduction

L'art recouvre principalement les produits dits des « beaux-arts » tels que la sculpture, la peinture et l'architecture. L'Afrique ayant une grande diversité de cultures, elle recèle d'innombrables arts locaux, qui ne cessent d'évoluer au fil du temps. Les XIXe et XXe siècles ont connu un profond bouleversement de l'art dans les pays d'Afrique noire. À la culture traditionnelle a succédé une époque de mutation profonde, caractérisée essentiellement par l'intrusion d'une culture toute différente, celle de la vieille Europe.

Parole de la forme, de la matière et de la couleur, l'art est un langage, à part entière, permettant une communication entre une ou plusieurs entités culturelles : décoratif, narratif, politique et émotif. Il est le reflet des mœurs et des sentiments d'une époque ou d'une civilisation.

Au Burkina Faso, il existe une diversité de langues. Une grande majorité de la population ne parle pas le français qui est la langue officielle du pays, car n'ayant pas accès à l'école. L'art permet de s'exprimer, de partager ses idées, ses pensées et de communiquer au moyen de supports intangibles ou tangibles, comme la pierre et le bois.

En 2004, le paysage urbain de la capitale du Burkina Faso s'est enrichi d'œuvres que l'on peut considérer comme des œuvres monumentales en bois. Il s'agit du travail de l'artiste sculpteur Grégoire Sawadogo, intitulé « Résurrection ».

Ces œuvres, en dehors de leur valeur économique, sont un exemple de promotion de valeurs éthiques à travers l'expression artistique et la créativité dans l'éducation citoyenne. Ces œuvres tendent à valoriser les espèces végétales et donnent à la matière, c'est-à-dire au bois, toute sa vitalité en tant que source féconde de l'imaginaire exprimée dans la réalisation de sculptures sur plusieurs essences. Elles invitent à la fois à la contemplation et à une profonde réflexion portant sur la contribution de la création artistique.

Cette proposition de recherche vise à montrer qu'au Burkina Faso les arts ont subi une certaine évolution, qui tient compte des réalités du pays, tant au niveau des thèmes, des techniques, du mode de production, de la matière première comme les arbres morts, etc.

L'étude présente le contexte de création de la sculpture des arbres morts; elle montre comment la sculpture valorise les essences végétales mortes, et en quoi ces sculptures sont des outils artistiques et d'éducation au développement durable.

Contexte de création de la sculpture des arbres morts

Initiative d'un jeune artiste en la personne de Grégoire Sawadogo, ces sculptures sont réalisées sur du bois mort. Dans le cadre du projet intitulé « Résurrection », l'artiste tente de redonner une seconde vie aux arbres, mais aussi aux enfants déshérités et déscolarisés qu'il recueille pour un apprentissage. Grégoire Sawadogo forme par la même occasion ces jeunes à la sculpture et espère leur donner une « seconde chance » dans la vie, à l'image des arbres morts. L'artiste réhabilite socialement ces jeunes et leur apporte des revenus économiques. Son projet entre ainsi dans le cadre du développement durable qui aborde à la fois le volet social qui doit être un objectif; le volet économique qui doit être un moyen et l'environnement qui doit être une condition.

L'artiste a commencé ses travaux de sculpture à l'intérieur du parc urbain Bãngr-Weoogo. Partant d'un lieu moins visible du public (car se trouvant à l'intérieur même du parc), il a ensuite exporté son savoir-faire vers l'extérieur du parc, où ses sculptures sont remarquables à travers certains carrefours de la ville de Ouagadougou, mais aussi au sein de certaines institutions (Hôtel de ville de Ouagadougou, siège du quotidien l'Observateur *paalga*, institut Imagine, palais du *Larle-naaba Tiigré,* Bureau principal des douanes Ouaga-gare, et même hors de la ville de Ouagadougou, comme à l'Espace *Taalba*, etc).

Les œuvres sont essentiellement des sculptures faites sur des troncs d'arbres morts, en grandeur nature. Les thématiques sont variées et celle de la femme occupe une place importante. À Ouagadougou, on rencontre ces sculptures dans les grandes artères de la ville comme : côté est du ciné Burkina; au tournant du premier ministère (ex-Présidence du Faso); devant l'Office de santé des travailleurs (OST); à côté du lycée Marien N'Gouabi et du Mess des officiers; derrière la BCEAO et enfin devant le Ministère en charge de la Culture, etc.

Le parc urbain *Bãngr-Weoogo* a eu un certain regain de vitalité depuis 2004 grâce aux nombreuses œuvres sculptées de l'artiste Grégoire Sawadogo. C'est là que pour la première fois, l'idée du projet « Résurrection » de l'artiste-sculpteur Grégoire Sawadogo a été concrétisée. Ce projet y a vu le jour et fut ensuite transporté hors du parc où il sera exposé dans la rue avec des œuvres comme *la porteuse d'eau* devant l'ex-Présidence du Faso, la femme peulh derrière la BCEAO, etc. Les œuvres semblent parler, dire leurs mots et participent à l'harmonie d'ensemble de cet environnement boisé du parc.

À travers la forêt du parc urbain *Bãngr-Weoogo* sont disséminées les sculptures vivantes grandeur nature de cet artiste. Le parc urbain *Bãngr-Weoogo* (forêt où l'on acquiert le savoir en langue mooré) est situé au cœur de la ville de Ouagadougou.

Les thèmes diffèrent, et on aperçoit ça et là une girafe qui trouve sa pitance quotidienne, pendant qu'une femme, canari vide sur la tête, semble désolée, déboussolée de n'avoir pas eu l'eau pour ses besoins quotidiens. Par ailleurs, on constate également que la recherche des effets de contraste de la couleur du bois est perceptible dans ses sculptures.

Le projet « Résurrection » entre dans le cadre du développement durable qui doit être à la fois « économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement tolérable ».

Valorisation des essences végétales à travers la sculpture

La technique de la taille est employée pour le bois. Dans les aspects techniques de la production sculpturale, la matière première occupe une place importante. La matière première est le matériau à partir duquel le sculpteur réalise son œuvre.

En ce qui concerne le travail en question, le matériau utilisé est le bois. On le trouve dans l'environnement physique du Burkina Faso. En effet, le bois est le matériau principal et dominant en matière de sculpture. Il a été en effet beaucoup utilisé pour la fabrication de nombreux objets rituels tels les masques et les statuettes ainsi que des objets utilitaires, des portes, des serrures, des sièges, des instruments de musique, des jouets, etc. On l'obtient facilement et il se sculpte aisément, comparativement à la pierre.

La connaissance de cet environnement permet de voir le matériau dont dispose le sculpteur en termes de disponibilité continue et de sa répartition sur le territoire national. Ce potentiel en matériaux permet aux sculpteurs de disposer d'une grande variété d'essences végétales. L'artiste Grégoire Sawadogo a, en plus de cette variété de bois, mis en valeur les arbres morts, afin de leur redonner une seconde vie. Les arbres morts, taillés dans la ville de Ouagadougou, permettent d'embellir la ville par les œuvres réalisées, mais aussi ces sculptures valorisent les nombreuses essences végétales employées.

Cependant, toutes les espèces végétales ne sont pas propices au travail du sculpteur, malgré la grande variété. D'un point de vue artisanal, il existe une différence entre les bois utilisés pour l'architecture et ceux destinés à la sculpture, à la menuiserie, à la fabrication des ustensiles (Capes-RGC-B, 2006).

Au Burkina Faso, trois mille espèces de « plantes supérieures » ont été dénombrées et peuvent intervenir dans le domaine artistique (Nacro et Millogo-Rasolodimbi, 1994).

Sur le plateau central où se trouve la ville de Ouagadougou, on a dénombré 570 espèces végétales (Nacoulma/Ouedraogo, 1996). Ces espèces végétales entrent dans plusieurs usages : bois de construction, bois de chauffe, bois à usage médicinal, ils servent de matières premières aux sculpteurs pour leurs œuvres d'art.

Les espèces végétales des sculpteurs sont, entre autres, *Butyrospermum paradoxum subsp. Parkii, Parkia biglobosa, Lannea microcarpa, Adansonia digitata, Tamarindus indica, A.senegal, Bombax costatum, Combretum micranthum, Guiera senegalensis, Ziziphus mauritiana, Angeissus leiocarpus, Khaya senegalensis* (Ministère de

l'Économie et du Développement, 2006).

Ces espèces doivent être préservées, améliorées et valorisées sur le long terme. Le développement durable recherche une réduction des risques en prévenant les impacts environnementaux, tout en maintenant les grands équilibres écologiques.

L'essence végétale la plus utilisées par le sculpteur Grégoire Sawadogo est :

- *Le Khaya senegalensis* « *Kuka* » en mooré, « *Dyala* » en dioula, en français caïlcédrat ou acajou du Sénégal). Il est communément appelé bois de chauffe ou bois rouge. C'est un grand arbre de 25 à 35 m de haut et 2 m de diamètre, parfois avec un faible empattement à la base, à cime arrondie et dense, avec les feuilles disposées au bout des rameaux (Arbonnier, 2000). On le trouve au bord des marigots et des dépressions, aux pieds des pentes, le long des routes et dans les villages. Selon toujours le même auteur, ce bois est de couleur rouge à grain fin ayant tendance à se fendre. C'est pourquoi il est nécessaire de lui consacrer un long temps de séchage afin d'éviter au bois de se craqueler (Zagré/Kaboré, 1999). Du point de vue de la qualité, c'est un bois qui s'apprécie par son volume. *Khaya senegalensis* est beaucoup utilisé par le sculpteur Grégoire Sawadogo dans le cadre de son projet de faire revivre les arbres morts.

La sculpture, outil artistique et d'éducation au développement durable

L'art est un langage qui contribue fortement à la promotion des échanges culturels, à la coexistence pacifique, à la culture de la paix, à l'éducation, etc. À travers l'art, les artistes communiquent avec le monde et font passer leurs messages.

Une des œuvres de l'artiste-sculpteur Grégoire Sawadogo est intitulée « éducation et environnement ». Pour l'artiste, une école qui ouvre ses portes peut aider à l'éducation de nombreux enfants afin d'éviter les maux de la société qui guettent les jeunes non scolarisés ou déscolarisés : délinquance, drogue, toxicomanie, prostitution, etc. L'artiste symbolise cette idée par un penseur dont la tête est représentée par le globe, c'est-à-dire que celui-ci a pu acquérir un savoir à l'école et un document ouvert.

La sécheresse est un grave fléau connu de tous et qui entraîne des catastrophes. Les arbres sont noircis et les animaux tels les caïmans et les éléphants cherchent des refuges. Ce phénomène mérite une grande attention et la jeune génération doit y prêter une oreille attentive.



Figure 1. « Éducation et environnement », œuvre de Grégoire Sawadogo à Ouagadougou, arbre « nuingga » en mooré, 1,25 m de haut (photo d'Edwige Zagré).

Dans un parfait équilibre de forme, l'artiste a représenté le savoir à travers l'éducation, qu'il a intitulé « éducation pour tous ». Tout humain, garçon ou fille, jeune ou vieux a droit à l'éducation. Une personne bien éduquée protège l'environnement pour un développement durable.

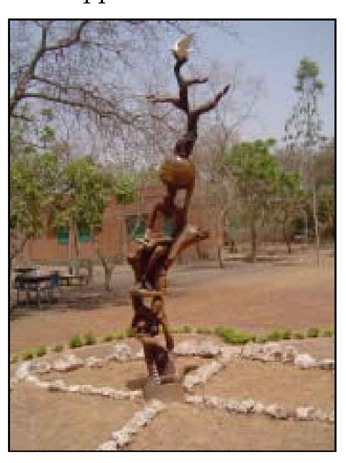


Figure 2. « Éducation pour tous », œuvre de Grégoire Sawadogo à Ouagadougou, arbre de 1,27 m de haut (photo d'Edwige Zagré).

Amour maternel

Cette œuvre présente un animal nourrissant ses deux petits : pendant que le tout-petit est allaité, cette mère donne des herbes au plus grand. Voilà jusqu'où peut aller l'amour d'une mère. L'amour maternel va au-delà de l'être humain. Qu'il s'agisse des hommes ou des animaux, la valeur intrinsèque d'une mère reste la même vis-à-vis de ses enfants. Même ceux qui sont dépourvus du langage verbal connaissent son importance et savent l'exprimer d'une manière ou d'une autre.



Figure 3. « Amour maternel », œuvre de Grégoire Sawadogo à Ouagadougou, 0,95 m × 1,25 m; 2,80 m de circonférence pour le tronc (photo d'Edwige Zagré).

L'œuvre « Femme du Sahel » de Grégoire Sawadogo permet de faire une lecture de l'univers culturel peulh. En effet, dans la tradition Peul, les hommes vivent de l'élevage et les femmes traient le lait de leurs animaux pour le vendre et vivent de ce commerce. Sur la grande calebasse, il est écrit « Résurrection », une femme Peul portant 4 calebasses de la plus grande à la plus petite, ainsi que 3 louches. La plus grande est couverte par un objet appelé « *lepré* » en mooré et entre les calebasses un autre objet appelé « *Sangre* » en mooré et à son bras il y en a un également.

La femme portant des chaussures est habillée d'un pagne à plusieurs motifs et d'un petit pagne avec des motifs également des boucles d'oreilles, des colliers et bracelets. Sa tête est coiffée (nattes) et elle tient en main un objet cassé qui se trouve à être une louche.



Figure 4. Femme du Sahel ou vendeuse de lait; œuvre de Grégoire Sawadogo à Ouagadougou, située entre l'avenue de la BCEAO et l'avenue Kombemba; arbre mélinat, hauteur de 2,60 m, circonférence de 1,30 m (photo d'Edwige Zagré).

« Sous l'arbre à palabres » est une œuvre de Grégoire Sawadogo située dans l'Espace Taalba Ouagadougou. L'artiste a voulu, à travers cette œuvre, faire le lien entre les traditions et le monde d'aujourd'hui. Toutes les décisions, qu'elles soient joyeuses ou tristes, se prenaient sous l'arbre à palabres de chaque village. C'est ainsi que « l'Espace Taalba » étant un lieu de loisir, peut ainsi servir de lieu de rencontre entre amis, et pouvant aboutir à de grandes décisions. Cela symbolise en même temps l'hospitalité africaine.

Plusieurs thèmes ont été sculptés sur l'arbre, dont celui du travail, première expression de la vie (représenté par un laboureur). Les bonnes récoltes sont traduites par un homme en train de vider le mil, et enfin, au-dessus de ces scènes, un coq qui chante symbolise le premier rythme de la journée pour annoncer le début des différentes activités.

Les branches de l'arbre ont été utilisées pour sculpter des sièges permettant de se reposer sous l'arbre à palabres dont les dossiers sont représentés par des mains protectrices.





A B

Figure 5. (A et B). « Sous l'arbre à palabres »; œuvre de Grégoire Sawadogo à Ouagadougou, située dans l'Espace Taalba; arbre de 1,20 m de haut (photos d'Edwige Zagré).

Grégoire Sawadogo représente une scène de la vie quotidienne comme cela se passe dans de nombreux pays africains qu'il symbolise par la carte de l'Afrique. On y aperçoit une beauté culturelle africaine marquée par des masques, mais aussi la vie de tous les jours que la femme mène à travers ses activités quotidiennes (piler, chercher l'eau, faire la cuisine) et que les hommes mènent au champ.



Figure 6. « Rythme quotidien africain »; Œuvre de Grégoire Sawadogo à Ouagadougou, haut relief mi-figuratif en bois de caïlcédrat, 2,05 m de diamètre pour le tronc (photo d'Edwige Zagré).

Selon l'artiste, « *hors du langage culturel pas de développement* ». L'artiste montre cela à travers sa sculpture avec divers éléments : des danseuses, des masques de différentes ethnies et en bas de l'œuvre le Caïman sacré du marigot Kadiogo, « *Kadiog zanbelongo yinbga* » en mooré. L'arbre mort utilisé pour l'œuvre est le caïlcédrat.



Figure 7. « Harmonie culturelle » de Grégoire Sawadogo à Ouagadougou; œuvre mi-figurative de 2,50 m de diamètre (photo d'Edwige Zagré).

Conclusion

Le projet « Résurrection » de Grégoire Sawadogo est un moyen par lequel l'artiste met en synergie les différents éléments du développement durable. Cette seconde opportunité offerte aux arbres morts présente des avantages pour l'environnement, car l'artiste donne aux arbres un autre rôle, qui est celui d'embellir la ville.

L'artiste octroie des chances aux enfants déshérités et déscolarisés qu'il accueille pour un apprentissage. Grégoire Sawadogo forme ces jeunes à la sculpture et espère leur donner une « seconde chance » dans la vie, à l'image des arbres morts. Par ce canal d'intégration, ces groupes sociaux d'enfants marginalisés, exclus du système d'éducation scolaire, participent au développement de la société.

Cette forme d'œuvre artistique à portée de main en interpelle plus d'un à travers les différents thèmes de sensibilisation développés sur les sculptures. Le développement est « durable » s'il est conçu de manière à en assurer la pérennité du bénéfice pour les générations futures.

Références

Arbonnier, M. (2000). *Arbres, arbustes et lianes des zones sèches d'Afrique de l'Ouest*. CIRAD-MNHN-UICN.

Bognounou, O. (s. d.) *Principaux arbres et arbustes utiles du Burkina Faso et des régions limitrophes.* Inédit.

Capes-RGC-B. (2006). *État des lieux des savoirs locaux au Burkina Faso. Ethnobotanique et médecine traditionnelle, pratiques et systèmes culturaux, ethnozoologie et santé animale, habitats, matériaux locaux et énergie, artisanat, arts du feu et pratiques funéraires*. Ouagadougou, CAPES-RGC-B.

Chalumeau, J. L. (1971). *Introduction à l'art d'aujourd'hui*. Paris : Fernand Nathan (Collection ABC).

Essomba, J. M. (1985). *L'art africain et son message*. Yaoundé : Éditions Clé (Études et documents africains).

Gabus, J. (1967). *Art nègre, recherches de ses fonctions et dimensions*. Neuchâtel : Éditions de la Baconnière.

Kerchache, J. (1988). *L'art africain*. Paris : Éditions Citadelles.

Ministère de l'Économie et du Développement. (2006). *Atlas du Burkina*. Tunisie.

Nacoulma/Ouedraogo, O. G. (1996). *Plantes médicinales et pratiques médicales au Burkina Faso, cas du plateau central* (thèse de doctorat d'Etat ès sciences naturelles non publiée), Université de Ouagadougou, Burkina Faso.

Nacro, M. et Millogo-Rasolodimbi, J. (1994). *Plantes tinctoriales et plantes à tanins du Burkina Faso*. Éditions Scientifika.

Zagré/Kaboré, E. (1999). *L'art contemporain au Burkina Faso : permanence, rupture, évolution*, (rapport de DEA non publié). Département d'histoire et archéologie, FLASHS, Université de Ouagadougou, Burkina Faso.

Zagré/Kaboré, E. (2011). *L'art sculptural contemporain burkinabè de 1960 à nos jours : étude des sculptures en bois et pierre de Ouagadougou, de Bobo-Dioulasso et du site de Laongo* (thèse de doctorat unique publiée). Saarbrücken, Allemagne : Éditions universitaires européennes.

La formation des formateurs au développement durable : le cas des enseignants du secondaire en Côte d'Ivoire

Kouéiwon Gaspard **INANAN**
Enseignant-chercheur/Assistant
École normale supérieure d'Abidjan
Côte d'Ivoire
inanankoue@yahoo.fr

Introduction

À l'instar des autres pays d'Afrique francophones, la Côte d'Ivoire connaît une extrême pauvreté.

> Sur le plan social, les crises sociopolitiques, militaires de 1999 à 2011 ont accentué la dégradation des conditions de vie des ménages et ont réduit l'offre de services sociaux de base. Ainsi, le taux de population vivant en dessous du seuil de pauvreté (661 F CFA par jour) est passé de 33,6 % en 1998 à 48,9 % en 2008. On observe d'importantes disparités selon les régions et les sexes. La pauvreté est prononcée dans les zones rurales : 3 pauvres sur 4 vivent en milieu rural. Par ailleurs, la pauvreté affecte plus les femmes avec un taux de 49,5 % contre 48,4 % pour les hommes. Le dernier rapport du PNUD sur le développement humain 2011 classe le pays au 163e rang sur 182 pays avec un indice de développement humain durable de 0,484 en 2009. (PNUD, 2012-2015, Tome 3, p. 103-104)

Pour lutter contre cette pauvreté, ce pays a besoin de ressources humaines formées selon les normes internationales tout en tenant compte des réalités nationales.

Le système éducatif du pays se caractérise par sa faible qualité qui se traduit au niveau du secondaire par une insuffisance d'enseignants. En effet, on compte 31 109 enseignants tous cycles confondus, dont 26 963 hommes (87 %) et 4 146 femmes (13 %). Il manque encore 2 051 professeurs. À ce déficit au niveau des ressources humaines s'ajoute celui des infrastructures (1 238 établissements d'enseignement secondaire, 20 297 salles de classe à effectifs pléthoriques avec plus de 100 élèves dans certaines régions) (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique, 2011-2012).

Quelques éléments de couverture scolaire et de profil de scolarisation se révèlent également faibles. Ainsi, au premier cycle du secondaire, on a un taux brut de scolarisation (TBS) de 45,4 %, avec 53,1 % pour les garçons et 37,4 % pour les filles; un taux brut d'admission (TBA) de 46,8 %, avec 53,7 % pour les garçons et 39,5 % pour les filles; et un taux d'achèvement au secondaire (TAS) de 36,5 %, avec 42,2 % pour les garçons et 29,9 % pour les filles. Dans le second cycle, on observe ceci : un TBS de 26,8 %, avec 31,6 % pour les garçons et 20,9 % pour les filles; un TBA de 14,5 %, avec 17,9 % pour les garçons et 11,0 % pour les filles et TAS de 19,8 %, avec 23 % pour les garçons et 16,6 % pour les filles (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique, 2011-2012).

Il y a une faible articulation entre l'école, le monde du travail et les valeurs communautaires. On observe cette même désarticulation entre la formation initiale et la formation continue. Cette dernière, qui devrait permettre aux enseignants tout au long de leur vie professionnelle de bénéficier de nouveaux types de connaissances et d'améliorer leurs pratiques éducatives, n'existe pas. Le sous-équipement pédagogique généralisé à tous les niveaux d'enseignement se manifeste par l'insuffisance de laboratoires et de salles spécialisées, de nouvelles technologies de l'information et de la communication en général et de l'outil informatique en particulier. Cette désarticulation du système scolaire ne favorise pas la prise en compte du développement durable dans la formation.

Au regard de ces difficultés, le développement durable devient secondaire à l'école, voire un épiphénomène. Pourtant, il est défini par le rapport Brundtland comme étant : « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins ». Il est au cœur de toute action sociale, dont l'éducation. Penser au développement durable, c'est mettre au premier plan dans toutes les actions quotidiennes tout ce qui touche le social, l'économie et l'environnement.

Certains auteurs ont mis en exergue le rapport entre le développement durable et la formation. Ainsi, selon Pierre Fonkoua dans l'ouvrage *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action ; sous la direction de Karsenti, T.; Garry,R.-P ; Bechoux, J. ; et Tchameni Ngamo, S.* (2007), dans un monde de plus en plus complexe, une prise en compte des divers aspects de la vie quotidienne dans les programmes de formation apparaîtrait salutaire et bénéfique. Pour sa part, Jacques Silué (2009) montre en effet qu'il existe dans la formation en langue un lien entre les langues nationales ou maternelles et le développement durable par l'apport de la langue à travers sa mise en œuvre par le biais de l'écriture. Il faut noter

que la diversification des populations scolaires, les tensions issues des changements technologiques et la mondialisation de l'économie exercent des pressions intenses sur les enseignants chargés de la formation des élèves. Face aux progrès scientifiques et technologiques, Mian Bi Séhi (2009) affirme que les nouvelles technologies de l'information et de la communication constituent aujourd'hui un outil indispensable et incontournable pour permettre aux formateurs d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Il cite certains auteurs comme Karsenti, T et Ngamo, S. T. (2007). *Qualité de l'éducation en Afrique et rôle potentiel des TIC. International Review of Education, 53, 655-686*, pour indiquer désormais l'importance des TIC dans le processus de transmission des connaissances. En fait, ces TIC sont devenues de nos jours des outils indispensables et incontournables dans le métier d'enseignant, car les enseignants s'en servent pour faire des recherches ou des traitements de textes. L'outil informatique occupe une position privilégiée et la connexion au réseau ne doit pas être un luxe pour les établissements.

Comprendre et enseigner le développement durable nécessite donc des compétences pédagogiques et technologiques (TIC) qui devraient être inculquées aux formateurs. Même si, dans leurs discours quotidiens, les responsables de l'éducation en Côte d'Ivoire affirment avec force que l'éducation demeure le socle du développement, force est de constater qu'il n'existe pas d'enseignements spécifiques au développement durable dans les institutions de formation telles que l'École normale supérieure.

Cette problématique de la formation des formateurs au développement durable doit recevoir des réponses précises et pour y parvenir, voici les objectifs et l'hypothèse qui sous-tendent cette étude.

Objectif général

- Évaluer la formation des formateurs portant sur le développement durable.

Objectifs spécifiques

- Vérifier l'existence d'éléments caractéristiques du développement durable dans les programmes d'enseignement.
- Faire des propositions pour l'intégration du développement durable dans les programmes de formation en Côte d'Ivoire.

Hypothèse

- Les programmes d'enseignement dans la formation des formateurs ne prennent pas en compte les trois dimensions sociales, économiques et environnementales qui sont les piliers du développement durable.

Méthodologie

- La première technique de recueil des données est une étude documentaire qui porte sur le programme d'enseignement et des cours à l'École normale supérieure 2010-2013.
- La seconde technique est un entretien libre qui s'est déroulé le vendredi 24 et le lundi 27 janvier 2014.

L'entretien a eu lieu à l'École normale supérieure avec le directeur de la formation initiale, l'ex-chef de département des sciences de l'éducation et quelques enseignants.

La méthode utilisée ici est une analyse qualitative du contenu de ces différents documents et des réponses obtenues à l'issue des entretiens selon les caractéristiques du développement durable. Notre étude est circonscrite sur la période de 2010 à 2013, car nous n'avons pas pu accéder aux archives du bureau des études et des stages compte tenu de la destruction ou même de la perte totale de la plupart des cahiers de textes lors de la crise postélectorale.

Résultats

L'analyse des données révèle une absence totale des thèmes évocateurs du développement durable dans les programmes d'enseignement et les cours à l'École normale supérieure. Cet état de fait est corroboré par les propos du directeur de la formation initiale : « *les enseignements sont encore disciplinaires et pour intégrer le développement durable, des commissions doivent travailler pour trouver un consensus sur le contenu à donner* ». Pour sa part, le chef de département a dit : « *les programmes d'enseignement sont confectionnés par les enseignants eux-mêmes, il n'y a pas de référence au développement durable. C'est une question d'autonomie* ».

Les réponses données par les enseignants interviewés montrent qu'ils accordent une moindre importance au concept du développement durable. En effet selon l'un d'eux : « *c'est un concept récent et qu'il faille demander aux responsables qui l'ont introduit en Côte d'Ivoire d'expliquer ce que cela veut réellement dire* ».

L'étude documentaire et les affirmations des responsables de l'institution et des enseignants sont appuyées par le ministère de l'Environnement et du Développement durable qui fait le même constat en écrivant que « *plusieurs programmes de formation universitaire ou professionnelle restent encore disciplinaires et non conçus de façon à prendre en compte tous les aspects du développement durable. Les formateurs ont également besoin de renforcement des capacités dans le domaine du développement durable, notamment en matière de gouvernance environnementale et d'économie verte…* » (Ministère de l'Environnement et du Développement durable, p. 25)

Face à ce constat, on peut dire que les enseignants ne sont pas formés et motivés pour la valorisation du développement durable qui se traduit à tout moment dans nos comportements quotidiens (bons dosages des pesticides dans les champs par exemple), dans nos investissements courants (surveillance des consommations d'eau et d'électricité) et dans les grandes décisions qui nous engagent (choix des énergies renouvelables). L'éducation scolaire que les formateurs donnent aux apprenants doit permettre à ceux-ci d'agir sur eux-mêmes et sur leur environnement. Il s'agit, en fait, pour chacun d'ajouter une marque de développement dans le sens du respect de l'ordre social, économique et environnemental.

La qualité de la formation des formateurs qui apporte aux sujets apprenants des connaissances théoriques et pratiques permettant d'aboutir à un développement durable s'avère nécessaire. En effet, pour Drolet cité dans Doumbia Diénéba (2006, p. 208) l'exemplarité, caractéristique fondamentale de la personnalité du formateur, doit être au cœur du développement durable. Il justifie cela en ces termes : « *(…) il est important que le discours que l'on tient corresponde à nos pratiques. Il ne s'agit pas de se déclarer souvent à telles ou telles valeurs, il faut pratiquer nous-mêmes et les faire pratiquer* ». L'enseignement ou la formation à quelques niveaux que ce soit ne peut se faire selon le modèle théorique, bureaucratique, autoritaire et vertical et obtenir des conduites démocratiques des apprenants. La pratique démocratique siège dans les attitudes et comportements des formateurs. Pour reprendre l'idée de Shapour Rassekh cité dans Doumbia Diénéba (2006, p. 209), les enseignants doivent connaître non seulement les aspects cognitifs de leur tâche et les moyens intellectuels et pédagogiques à mettre en œuvre, mais aussi les aspects physiques et affectifs dont s'occupe cette éducation. Tout cela suppose de la part de l'enseignant une solide formation tant au niveau des fondements du développement durable que des connaissances psychopédagogiques de base et des compétences nécessaires pour savoir comment inclure le thème du développement durable dans les différentes disciplines enseignées.

Deux points nous semblent importants pour mettre en œuvre une telle éducation. En effet, tout programme de formation doit rendre les enseignants capables de travailler en équipe avec d'autres enseignants et de nouer les relations démocratiques avec leurs élèves. Le programme de formation doit également encourager les enseignants à forger leurs propres approches et méthodes de travail par le biais d'une réelle appropriation et d'une réelle implication dans cette éducation. Il s'agit pour eux de se donner une culture du développement durable par un ensemble de méthodes et de moyens.

Conclusion

On peut donc affirmer que les trois dimensions (sociale, économique et environnementale) qui définissent le développement durable n'existent pas dans les programmes d'enseignement dans la formation des formateurs en Côte d'Ivoire. Si les carences observées au niveau du système éducatif en général et de la formation des formateurs en particulier ne sont pas réduites alors la Côte d'Ivoire risque d'être en marge dans ce nouveau village planétaire dont l'un des piliers est le développement durable. Face d'une part à la pauvreté qui se généralise et plonge ce pays dans un état de dégradation tant sur le plan humain, social, économique et, d'autre part, face à l'émergence du développement durable sur le plan mondial, il importe que ce concept soit intégré dans les programmes d'enseignement et de formation du préscolaire au supérieur.

Références

CONFEMEN. (2000). *Actes de la 49e session ministérielle de la CONFEMEN, Bamako (Mali) du 23 au 27 octobre 2000*. Dakar : CONFEMEN.

CONFEMEN. (2002). *Actes de la 50e session ministérielle de la CONFEMEN, Ouagadougou (Burkina Faso) du 17 au 22 octobre 2002*. Dakar : CONFEMEN.

Doumbia, D. (2006). *Éducation scolaire à la citoyenneté et à la culture de la paix en Côte d'Ivoire. Étude des modalités de mise en œuvre* (thèse de doctorat en éducation à la paix). Chaire UNESCO pour la culture de la paix. Université d'Abidjan-Cocody.

Kanvaly, F. (2011, mai). *Le système éducatif ivoirien*. Interview au Journal Le nouveau réveil. Rubrique Société.

Karsenti, T.; Garry, R.-P; Bechoux, J.; et Tchameni Ngamo, S. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégie d'action.* Montréal : AUF

Lawton, D. (1987). L'évolution du rôle de l'enseignant et ses conséquences sur la formation pédagogique. Dans *Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation*. UNESCO.

Mian Bi Séhi, A. (2009). *Quels profils de formateurs usagers des TIC?* Communication présentée au ROCARE nº 2, 2010, Journées de la recherche en éducation en Côte d'Ivoire.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique. (2011-2012). *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2011-2012*.

Ministère de l'Environnement et du Développement durable. (s. d.). *Rapport national du développement durable en Côte d'Ivoire dans la perspective de Rio+20.*

Ministère du Plan et du Développement durable. (2010). *Bureau national de prospective : les conditions d'un développement durable en Côte d'Ivoire.*

N'da, E. et Ibo, J. (2002). *Diagnostic du développement durable en Côte d'Ivoire*. Ministère du Plan et du Développement durable.

Silué, J. (2009). *L'alphabétisation dans les langues nationales et le développement durable.* Communication présentée au ROCARE nº 2, 2010, Journées de la recherche en éducation en Côte d'Ivoire.

UNESCO. (2000). *La réforme de l'enseignement secondaire. Vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences*. France : UNESCO.

UNESCO. (2006). *Éducation pour tous en Afrique 2006. Statistiques et analyses sous-régionales. Rapport Dakar+6,* Dakar : UNESCO/BREDA – Pôle de Dakar.

La sensibilisation et la participation des acteurs dans les actions de développement durable : une priorité stratégique Cas du Liban

Sélim **MEKDESSI**
Enseignant-chercheur
Université libanaise
Liban
(RIODD – ADERSE – ISEOR

Maria **AOUAD**
Doctorante
Université Aix-Marseille (France)
GESTEPRO (ADEF)

Résumé

Actuellement, des initiatives de sensibilisation et de vulgarisation de la notion de développement durable (DD) sont prises dans les établissements d'enseignement scolaires, universitaires et dans les médias; des actions de proximité sont engagées par les collectivités privées et publiques. Nous avons mené des recherches au Liban pour identifier les acteurs qui se chargent d'informer, de sensibiliser et de faire participer les citoyens aux pratiques du DD, et nous avons essayé d'analyser ces engagements afin de proposer, au regard des contraintes et des insuffisances observées, les priorités stratégiques qui seront nécessaires pour atteindre les objectifs. Le but est d'assurer de meilleures actions de formation, d'information et de sensibilisation à cet égard.

Introduction

L'éducation pour un développement durable rassemble une diversité d'actions complémentaires allant de la sensibilisation de tous les publics jusqu'à la formation dans l'enseignement supérieur ou par la formation continue. Ces différentes formes

ont en commun une finalité de changement de pratiques individuelles, collectives, professionnelles pour accompagner la mutation de la société.

Les objectifs stratégiques assignés à cette priorité sont principalement les suivants : faire connaitre le concept du développement durable à l'ensemble du corps social et créer les conditions favorables à la participation du public aux processus de prise de décision, à l'accès à l'information et à la justice.

En principe, les citoyens devraient être amenés individuellement et collectivement à partager et à soutenir les objectifs et les initiatives du développement durable, à développer des écogestes et à participer de façon active aux processus de prise de décision qui les concernent.

À la suite de recherches que nous avons menées au Liban, nous proposons dans notre communication d'identifier les acteurs qui se chargent d'informer, de sensibiliser et de faire participer les citoyens aux pratiques du développement durable : les décideurs publics (ministères, législateurs, autres autorités publiques…), la société civile (associations, clubs…), le secteur privé (universités, écoles, autres entreprises…). Nous analyserons en outre l'engagement du secteur privé et de la société civile dans le domaine de l'économie verte et nous proposerons enfin, au regard des contraintes et insuffisances observées, les priorités stratégiques qui seront nécessaires pour atteindre les objectifs.

L'objectif de la recherche d'assurer de nouvelles (voire meilleures) actions de formation, d'information et de sensibilisation à cet égard. En effet, le développement de la conscience environnementale en tant que finalité de l'information et de l'éducation en environnement s'inscrit dans une dynamique de mise à jour constante des connaissances dans le domaine de l'environnement afin de permettre à tous de mieux répondre aux exigences du développement durable. Il permet alors de susciter un esprit éco-citoyen. Toutes les options sont à envisager, surtout avec les avantages qu'offrent les technologies de l'information et de la communication.

Implication des acteurs dans le développement durable

Implications des décideurs publics

Les ministères

En principe, tous les ministères du gouvernement devraient être impliqués dans le processus de prise de décision en matière de développement durable en ce qu'aucun secteur de la vie de la nation, géré par l'État, n'échappe à cette notion.

Au Liban, il faut toutefois reconnaître que certains ministères plus que d'autres ont une implication plus directe en matière de développement durable. Il s'agit principalement du ministère de l'Environnement, du ministère de l'Économie et du ministère de la Santé publique qui se voient attribuer de façon plus explicite les compétences en matière de développement durable.

Les législateurs

Le rôle du Parlement dans le processus de décision sur la question du développement durable est sans équivoque, puisqu'il participe à la construction du cadre juridique par l'adoption des lois appropriées. Il en est ainsi de l'adoption du code de l'environnement, du code de l'eau qui constitue d'ailleurs le fondement de la mise en place aussi bien du cadre institutionnel que du dispositif réglementaire en matière de développement durable.

C'est également le Parlement qui autorise le président de la République à ratifier les conventions internationales, spécialement celles qui portent sur le développement durable ou qui sont en rapport avec celui-ci.

Au Liban, le droit de l'environnement et ses multiples applications ont constitué un véritable défi depuis 1992 à la suite de la nécessité d'adhésion aux conventions internationales, puis de la domestication de leurs principes, de l'identification des composantes du droit national de l'environnement et des exigences de son actualisation et enfin des contraintes institutionnelles posées par la coordination de la gestion de l'environnement. En effet, l'objectif conceptuel a visé à une détermination du domaine de l'environnement, à l'incorporation des législations existantes, à l'étude de nouvelles législations et à l'installation d'un ministère de l'Environnement pour en arriver à l'élaboration de la loi 444/2002.

Ainsi pour faire suite à ce développement, le devoir des juristes de l'environnement sera donc de toujours veiller au respect des acquis de ce droit, d'empêcher les régressions et de généraliser la formation et l'éducation au droit de l'environnement des étudiants, des magistrats, des avocats et de tous les juristes concernés.

Les autorités déconcentrées et décentralisées

Ces acteurs locaux que sont les autorités déconcentrées et décentralisées de l'État constituent le relais indispensable entre le gouvernement et la population pour une bonne mise en œuvre des principes du développement durable.

S'agissant spécifiquement des autorités décentralisées, leur rôle de décideurs en matière de développement durable sera plus clairement perceptible lorsque l'État

finalisera le processus de transfert de compétences en cours depuis quelques années. Sur ce point, le rôle des autorités déconcentrées ne sera pas négligeable d'autant plus que celles-ci ont une mission de supervision et de contrôle des autorités décentralisées.

Implication de la société civile

La conférence de Johannesburg en 2002 a souligné le rôle moteur des grands groupes dans la mise en œuvre du développement. Convaincu de cela, le gouvernement veut rendre chaque citoyen responsable au regard des exigences du développement durable. Il entend notamment amener les citoyens, individuellement et collectivement à :

- partager et soutenir les objectifs et les initiatives du gouvernement;
- avoir des gestes et des comportements quotidiens compatibles avec les exigences du développement durable;
- participer, de façon active, aux processus de prise de décision qui les concernent.

En somme, faire de chacun un acteur responsable en matière de développement durable et développer le civisme écologique chez tous, c'est-à-dire développer son sens du devoir envers les autres par le respect de l'environnement, bien commun. Il s'agit surtout de mettre l'information à la disposition des citoyens.

Le pays compte à ce jour plus d'une centaine d'ONG de promotion du développement durable. L'un des principaux acquis du processus de développement durable est l'implication effective des ONG.

Les principaux acquis de l'implication du public dans le processus décisionnel en matière de développement durable s'expriment par les points suivants :

- la participation sur invitation formelle du public à la validation de tous les programmes/plans/stratégies sectoriels;
- l'approche participative de plus en plus intégrée dans la conception et l'exécution des projets de développement.

Au Liban, à la suite des recherches-interventions que nous avons menées au cours de l'année 2013 dans la société civile, les associations et les organisations non gouvernementales contribuent le plus à la sensibilisation du grand public par des campagnes de sensibilisation régulièrement organisées par ces ONG; les sites Internet de ces associations sont par ailleurs des instruments de mobilisation remarquables.

La Commission nationale du Liban en collaboration avec le Bureau de l'UNESCO à Beyrouth, la Fondation Makhzoumi (Institution de microfinance au Liban) et le Bureau méditerranéen d'information sur l'environnement, la culture et le développement durable ont organisé, en 2012, un atelier sur l'éducation en vue du développement durable. Cet atelier visait à donner aux participants (enseignants, représentants des organisations de la société civile) les compétences nécessaires pour encourager les étudiants et les jeunes à s'engager dans des activités liées au développement.

D'autre part, Arcenciel est une association qui s'est donnée pour mission de « participer au développement durable de la société par le soutien des groupes fragilisés et l'intégration des personnes marginalisées ». Cette association a lancé en 2009 le projet « Bouchons roulants » pour mobiliser le grand public (individus, familles, écoles, entreprises et administrations publiques) et le sensibiliser au tri et au recyclage pour la préservation de l'environnement d'une part et au sujet du handicap d'autre part. Chaque tonne de bouchons en plastique collectée et vendue permet le don d'une chaise roulante.

En outre, « La brocante » est un projet social et environnemental aussi lancé par Arcenciel, consiste à collecter des objets encombrants (vieux meubles, appareils ménagers…). La brocante aide à la création d'emplois pour personnes handicapées ou dans le besoin, à travers les ateliers de restauration, de production et de distribution de meubles.

Aussi, l'Association de protection de Jabal Moussa (APJM) créée en 2007, vise à « préserver l'intégrité écologique et culturelle de la montagne de Jabal Moussa ». Ce domaine naturel regroupe plus de 700 espèces de plantes différentes et constitue une zone importante pour les oiseaux migrateurs (pélicans, cigognes, grues) ou encore les oiseaux de proie (éperviers, aigles, faucons...). Cette association a lancé une marque de produits artisanaux et alimentaires permet à une cinquantaine de femmes de sept villages de la région de vivre de leur travail.

En plus, l'Association T.E.R.R.E. travaille pour sensibiliser les jeunes libanais aux principes de la santé publique et du développement durable, promouvoir l'importance de la paix et éduquer à la préservation des ressources naturelles à travers les conférences chantées, la formation des formateurs et des projets pratiques. T.E.R.R.E. Liban va pousser la société libanaise, les secteurs public et privé, et les municipalités à adopter les principes du développement durable et à participer à la protection des ressources naturelles.

Le programme Beeatouna est conçu pour induire un changement de comportement des communautés de la région MENA afin de protéger et de sauver l'environnement; pour promouvoir le partenariat public-privé afin de mener à bien des projets de développement basé sur l'environnement communautaire et pour faire pression afin d'avoir un comportement durable pour l'environnement dans la région MENA et au niveau national.

Enfin, l'initiative Green Business est un projet entrepris par l'Agence de promotion du Liban, et le Centre InfoPro de l'information économique, une ONG, en alliance avec les entreprises vertes et les organisations représentatives du commerce. La mission de cette initiative est d'informer et de permettre à la communauté d'affaires sur les moyens de devenir respectueux de l'environnement d'une manière économiquement viable et de fournir aux entreprises et aux institutions des outils pratiques et un soutien indépendant qui auraient une contribution positive à leurs bénéfices lorsqu'ils s'engagent dans un comportement respectueux de l'environnement.

Ces ONG ainsi que beaucoup d'autres essaient de participer à la vulgarisation de la notion de développement durable et à l'éducation au développement durable malgré toutes les circonstances politiques difficiles que traversent le pays et la région.

Implication du secteur privé

Le secteur privé est associé au processus du développement durable de plusieurs manières :

- un cadre institutionnel et juridique de plus en plus contraignant;
- une plateforme de concertation et d'échange sur les grandes orientations adoptées dans le sens du développement, la participation aux ateliers nationaux de validation des stratégies nationales et des Plans nationaux;
- un cadre d'investissement et de marché de l'environnement.

En ce qui concerne les bureaux d'étude environnementale, plusieurs ateliers d'information et de formation ont été initiés par l'État en vue de renforcer leurs capacités. Les secteurs privés en général et les bureaux d'étude en particulier constituent un espace privilégié pour la promotion des emplois verts.

Beaucoup d'entreprises industrielles et commerciales, petites et grandes (regroupées sous le terme générique de secteur privé) se sont engagées à défendre la durabilité et à adopter des pratiques commerciales responsables.

Dans le cadre de sa politique de défense de l'environnement, TOTAL LIBAN a lancé en 2007 un projet de récupération et de traitement des huiles usées en partenariat avec la société Ecolib.

Engagement dans le domaine de l'économie verte

Le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) définit l'économie verte dans les termes suivants : « *une économie qui engendre une amélioration du bien-être humain et de la justice sociale, tout en réduisant sensiblement les risques environnementaux et les pénuries écologiques* ». Selon cette définition, l'économie verte comprend non seulement des aspects environnementaux (protection de la planète et des ressources naturelles) mais aussi des aspects socioéconomiques (création d'activités et d'emplois, développement d'un commerce équitable).

Dans la pratique, l'économie verte peut se définir comme la mise en œuvre concrète des principes du développement durable dans l'activité économique. Elle recouvre toutes les activités économiques respectueuses de l'environnement dans des secteurs traditionnels (comme le bâtiment, les transports ou l'agriculture) ou de nouveaux secteurs (tels que le recyclage et la valorisation énergétique des déchets). Les politiques publiques jouent un rôle essentiel pour soutenir le développement de technologies et d'activités « propres » génératrices d'emplois. Mais le passage à une économie verte implique également d'autres acteurs que sont les entreprises privées et les consommateurs.

Au Liban, l'engagement des acteurs vis-à-vis de l'économie verte est appréhendé aux niveaux politique, du secteur privé et de la société civile.

Cadre politique de l'économie verte

À travers les dispositions du code de l'environnement, l'on peut dire que l'économie verte trouve un consensus national à son adoption au Liban. En effet, la nécessité d'intégrer l'économie, l'environnement et le social traduit déjà la volonté du législateur à adhérer la notion d'économie verte. Selon le code de l'environnement et ses décrets d'application, tout projet de développement doit en principe minimiser son impact sur l'environnement tout en préservant sa rentabilité économique. De ce fait, l'ensemble des départements ministériels intègre de facto les principes de l'économie verte dans leurs politiques respectives.

Par ailleurs, le code de l'environnement consacre la création d'une bourse des déchets. Le décret de création de ce marché des déchets n'est pas encore effectif.

Au niveau politique, il faut noter que l'engagement du gouvernement dans la promotion des modes de consommation et de production durables est une preuve de sa volonté à renforcer les bases de l'économie verte. Cette volonté doit se manifester au-delà des politiques, mais dans l'action à travers les achats publics durables.

Engagement du secteur privé

L'engagement du secteur privé dans l'économie verte peut être réel. Les instruments juridiques et économiques appliqués dans le cadre de la politique environnementale y contribuent de façon significative. En effet, le cadre institutionnel et juridique décrit plus haut a contraint les entreprises privées à prendre en compte les préoccupations dans le cadre de leurs activités sous peine de sanction légale. Même si de nombreuses activités non viables vis-à-vis de l'environnement échappent encore à la réglementation, le dispositif existe et peut être renforcé.

Ce cadre juridique apparait comme le cadre privilégié pour amener les entreprises à intégrer la logique économique et la logique environnementale dans leur processus.

Par ailleurs, les instruments économiques et le marché paraissent plus incitatifs que les instruments réglementaires.

Mais les deux sont complémentaires. Les instruments économiques concernent la fiscalité environnementale. Les autres instruments tels que les subventions, les systèmes de consignations et le marché de droit à polluer sont encore dans l'informel avec une base très restreinte. La prise en compte de la fiscalité est une forme d'internalisation des externalités causées par les activités économiques (principe du pollueur-payeur). Ainsi, plus la fiscalité sera élevée et moins l'entreprise fera des rejets de polluants et d'utilisation de ressources (principe usager-payeur).

Au-delà de ces instruments de politique nationale, de nombreuses entreprises du secteur privé adoptent des modes de production durable du fait de l'ouverture des marchés mondiaux à la certification environnementale et sociale.

Engagement de la société civile

Il s'agit principalement de la plupart des ONG présentées plus haut. Ces dernières font la promotion des MPCD (modes de production et de consommation durable) dans le cadre de leur activité d'éducation et de sensibilisation.

Les priorités stratégiques

L'information, la sensibilisation, la participation

Les objectifs stratégiques assignés à cette priorité sont de faire connaitre le concept du développement durable à l'ensemble du corps social et de créer les conditions favorables à la participation du public aux processus de prise de décision, à l'accès à l'information et à la justice. Le gouvernement entend notamment amener les citoyens, individuellement et collectivement à :

- partager et soutenir les objectifs et les initiatives gouvernementales;
- développer des éco-gestes (gestes et comportements compatibles avec les exigences du développement durable);
- participer, de façon active, aux processus de prise de décision qui les concernent.

Ainsi, au regard des contraintes et insuffisances observées, les actions ci-après seront nécessaires pour atteindre la priorité 1 (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Actions prioritaires en matière d'information, de sensibilisation et de participation

Lacunes et insuffisances observées	Actions prioritaires
Faible vulgarisation des textes relatifs à l'environnement au niveau national	Accroître la vulgarisation des textes relatifs à l'environnement au niveau national
Faible diffusion nationale de l'information environnementale	Renforcer le cadre de diffusion de l'information environnementale à la disposition du public, des autorités locales, des opérateurs privés et institutions internationales
Insuffisance de collaboration entre l'administration publique et les collectivités locales dans le domaine de l'information environnementale	Renforcer le cadre de collaboration entre l'administration centrale et les autorités locales (déconcentrées et décentralisées) sur le DD
Faible engagement de la presse écrite dans le domaine de l'environnement et du développement durable	Susciter un engagement plus accru des médias de masse dans le domaine de l'environnement et du développement durable

Éducation en vue du développement durable, formation et recherche

L'éducation pour le développement durable (EDD) vise à doter les individus de connaissances et compétences pour adopter un comportement adéquat pour eux-mêmes et pour les autres. Les objectifs stratégiques assignés à cette priorité sont d'intégrer l'éducation pour le développement durable dans le système éducatif formel, de favoriser la prise en compte du développement durable dans le système éducatif non formel et de renforcer les capacités des professionnels.

Pour ce faire, en rapport avec les lacunes observées, les actions prioritaires sont proposées dans le Tableau 2 ci-après.

Le développement de la conscience environnementale en tant que finalité de l'éducation en environnement s'inscrit dans une dynamique de mise à jour constante des connaissances dans le domaine de l'environnement afin de permettre à tous de mieux répondre aux exigences du développement durable. Il permet alors de susciter un esprit éco-citoyen. Toutes les options sont à envisager, surtout avec les avantages qu'offrent les technologies de l'information et de la communication.

Tableau 2 : Actions prioritaires en matière d'éducation, de formation et de recherche

Lacunes et insuffisances observées	Actions prioritaires
Faible niveau de conscience écologique nationale	Mettre en place, au niveau national, une politique d'éducation sur le DD
Faible implication des populations et des collectivités locales dans l'organisation des événements sur l'économie, l'environnement et le DD	Accroître l'implication des populations et des collectivités locales dans l'organisation de ces événements
Prise en compte insuffisante des trois dimensions du DD dans les programmes de formation universitaire	Renforcer les programmes de formation universitaire en prenant en compte les trois dimensions du DD
Insuffisance des formateurs dans les domaines des sciences et de la gestion de l'environnement	• Accroître le nombre de formateurs • Renforcer les capacités des formateurs
Insuffisance de fonds alloués aux formations postdoctorales en D	• Prévoir un fonds pour les bourses postdoctorales dans les domaines liés au DD • Mettre en place (au sein des universités) un système de veille informationnelle sur les bourses postdoctorales à l'étranger • Accroître le réseau de partenariat avec d'autres universités nationales
Sous-emploi du potentiel humain existant au niveau national dans les domaines liés au DD	Répertorier et valoriser les experts nationaux en matière de DD
Faiblesse des fonds alloués à la recherche en sciences et en gestion de l'environnement	Accroître les fonds pour la recherche scientifique, notamment dans le domaine des sciences et de la gestion de l'environnement
Faible valorisation et vulgarisation des résultats de recherche	• Accroître la vulgarisation des résultats de recherche portant sur le DD • Traduction des résultats de recherche en projet de développement durable
Absence de lien formel entre les chercheurs, les décideurs politiques et les acteurs du développement pour l'identification, la préparation de projets durables et la promotion des emplois verts	• Mettre en place un cadre de concertation entre chercheurs, décideurs politiques et acteurs du développement pour l'identification et la préparation de projet durable, la promotion des emplois et des métiers verts

De nouvelles activités semblent pouvoir émerger au Liban pour permettre à ce pays à la fois de préserver son environnement et d'assurer son développement : la dépollution des eaux et des espaces naturels, l'agriculture biologique, l'écotourisme… et, en particulier, l'éducation et la formation des jeunes générations (sans oublier les femmes) pour les sensibiliser et les préparer aux défis que représente la préservation de leur environnement pour leur santé et leur sécurité.

Dans le secteur public comme dans le secteur privé (entreprises, ONG, écoles, universités, etc.), il y a des tentatives vers ces objectifs.

Les établissements scolaires et universitaires constituent une étape de choix dans la formation des jeunes et une passerelle privilégiée vers les entreprises concernées. À cet égard, les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur libanais, en plus de leur mission de former des diplômés hautement qualifiés dans leur domaine, devront aussi, conformément aux directives internationales, former des citoyens responsables capables de s'intégrer dans tous les secteurs de l'activité humaine (cf. les « Directives et recommandations pour la réorientation de la formation des enseignants vers le développement durable », UNESCO, 2005).

Pour accroître la pertinence des enseignements et de la recherche universitaires par rapport aux comportements « soutenables », et pour décourager ceux qui ne sont pas de nature à assurer une durabilité, l'introduction d'une éducation au développement durable dans les cursus universitaires est véritablement nécessaire et pourra le cas échéant prendre des formes très diverses. L'enseignement des concepts et des outils, la sensibilisation aux enjeux et aux valeurs à adopter pour la construction d'un avenir viable en sont les formes les plus évidentes. Le développement de pratiques durables dans les activités administratives, notamment dans la définition et la mise en œuvre de politiques d'établissement, le recrutement et le recours aux services d'un personnel diversifié (respect de la parité entre les sexes et les groupes ethniques), la gestion et l'aménagement des campus... sont autant de manières de participer à cette éducation.

Références

Ayong Le Kama, A., Lagarenne, C. et Le Lourd, P. (2004). *Indicateurs nationaux du développement durable : lesquels retenir?* Paris : La documentation française.

Boulanger, P.-M. (2004). Les indicateurs de développement durable : un défi scientifique, un enjeu démocratique. Dans *Actes des séminaires de l'IDDRI*.

Brégeon, J., Faucheux, S. et Rochet, C. (2008). *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*. Ministère de l'Éducation nationale.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure émotionnelle. *Enfance*, *57*(4), 363-382.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L. L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : Validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *Revue européenne de psychologie appliquée*, *59*(3), 211-227.

Girault, Y. et Sauvé, L. (1996). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisement, enjeux et mouvances. *Aster*, 46, 7-30.

Hopkins, C., Damlamian, J. et Lopez Ostina, G. (1996). Evolving towards education for sustainable development: an international perspective. Nature and Resources, the UNESCO. *Journal of Environnement and Natural Resources Research*, *32*(3), 2-11.

Latouche, S. (2004). *Survivre au développement*. Paris : Mille et une nuits.

Leininger-Frezal, C. (2009). *Le développement et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*. Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Mochizuki, Y. et Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: signifiance and challenge for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *11*(4), 391-403.

Reynaud, C., Makki, M., Franc, S., Capapé, C. et Favre, D. (2010). Changement conceptuel et émotion : cas du sentiment d'apparentement. Dans S. Masmoudi et M. Naseur (dir.), *Du percept à la décision : intégration de la cognition, l'émotion et la motivation* (p. 249-262).

Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*. Montréal : Guérin.

Sauvé, L. (1999). Environmental education, between modernity and postmodernity – Searching for an integrative framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, *4*, 9-35.

Searles, H. (1960). *L'environnement non humain*. Paris : Gallimard.

UNESCO. (2004). Éduquer pour un avenir viable : engagements et partenariats. Dans *Actes du colloque international de haut niveau sur l'éducation pour le développement durable du sommet mondial sur le développement durable, Johannesburg*.

Vivien, F.-D. (2003). Jalons pour une histoire de la notion de développement durable. *Mondes en développement*, *31*, 1-22.

Le transfert pédagogique de l'approche par compétences et l'éducation au développement durable : de quelles compétences s'agit-il?

Valérie **JEAN**
Université de Sherbrooke

Résumé

Le présent article s'intéresse au discours d'experts internationaux qui participent au transfert de l'approche par compétences (APC) dans des pays francophones d'Afrique. Alors que l'éducation au développement durable (EDD) a des implications importantes sur les compétences à développer chez les élèves, les experts jouent un rôle influant dans les orientations adoptées par les systèmes éducatifs. Une analyse de discours de trois principaux bureaux d'experts a permis de dégager certaines divergences dans les conceptions de l'APC véhiculées par ces experts. Principalement, ces divergences se situent sur le plan des modalités de changement des pratiques et de traitement des contenus disciplinaires.

Introduction

Devant les impératifs liés à la qualité de l'éducation, les organisations internationales ont convergé vers le soutien du transfert de l'approche par compétences (APC) dans des pays francophones d'Afrique depuis le début des années 2000. Pour parvenir à sa mise en œuvre, une assistance technique a été assignée pour accompagner le développement curriculaire selon cette approche. Depuis 2005, l'éducation au développement durable (EDD) se joint à l'APC pour contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation, désormais dans une perspective de durabilité. L'introduction de l'EDD a toutefois des implications vis-à-vis la nature des compétences à développer. Comme l'assistance technique a une influence importante dans les orientations empruntées par les systèmes éducatifs, nous avons été menée à questionner la nature des compétences qui prévalent dans le discours d'experts qui procèdent au transfert pédagogique de l'APC dans des pays francophones d'Afrique.

Contexte

Depuis les années 1990, l'éducation a connu un regain de popularité dans les préoccupations liées à l'aide au développement. Sous l'impulsion des *Objectifs du Millénaire pour le développement*, le mouvement de l'*Éducation pour tous* a vu le jour et a mobilisé la communauté internationale en vue de l'atteinte des objectifs fixés. Lors de la Conférence de Jomtien (1990), première rencontre associée à l'*Éducation pour tous*, « l'accent a été mis principalement sur des buts quantitatifs, tels que l'accroissement du nombre d'enfants scolarisés » (UNESCO, 2000, p. 16), de même que sur le renforcement de la coopération internationale, pour les aspects tant financier que technique. Devant les progrès réalisés quant à l'accès et l'équité, la question de la qualité est devenue centrale puisque « l'accroissement des effectifs ne s'est pas accompagné d'une amélioration de la qualité des enseignements » (Cros et al., 2010, p. 7). Face à ce constat, on assiste à une montée de transferts pédagogiques (Steiner-Khamsi, 2004) dans les programmes d'aide au développement.

Le transfert pédagogique consiste à exporter ou à importer des modèles éducatifs (Bray, Adamson et Mason, 2010). L'assistance technique internationale est un important vecteur du transfert pédagogique dans les pays en développement. Dans la francophonie, l'APC s'est imposée au cœur de ces transferts pour répondre à l'impératif de la qualité de l'éducation. Depuis les années 2000, nous constatons une forte croissance du transfert de l'APC dans les systèmes éducatifs de plusieurs pays francophones d'Afrique par des acteurs provenant entre autres de la Belgique, de la France et du Québec. Ces réformes sont souvent financées par des bailleurs de fonds qui accompagnent le financement de « conditionnalités ». Celles-ci ont un impact direct sur les systèmes éducatifs, puisque cette modalité, exclue des recommandations du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE sur le déliement de l'aide, contraint les pays à accepter l'assistance technique qui leur est proposée pour recevoir un appui financier.

Comme le soulignent certains auteurs (Brock-Utne, 2000; Sylla, 2004), les experts jouent un rôle déterminant dans les orientations actuelles des systèmes éducatifs africains. Avec l'avènement de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014), il est impératif de « revisiter les curriculums […] en y intégrant la question des langues nationales et celle de l'éducation au développement durable » (CONFEMEN, 2012, p. 20). L'EDD, qui vise essentiellement à ce que chacun puisse mener des actions qui découlent d'une réflexion éthique sur l'équilibre des sphères écologiques, socioculturelles et économiques (UNESCO, 2005), doit dès lors s'intégrer aux curricula développés

selon une approche par compétences. Pour que cette prescription soit effective, il importe que les différents experts lui confèrent un certain statut dans le développement curriculaire (Lange et Victor, 2006), sans quoi elle ne sera que très peu considérée dans les faits.

L'APC et l'EDD entretiennent des liens étroits à maints égards. Entre autres, elles se présentent désormais toutes les deux comme une condition à la qualité de l'éducation, et elles poursuivent toutes les deux le développement de compétences chez les élèves (UNESCO, 2005). L'UNESCO établissait ces liens en affirmant que « l'éducation de qualité appelle le recours à une approche de l'éducation fondée sur les compétences nécessaires dans la vie courante et l'EDD appelle l'intégration de ces compétences dans la réorientation de l'éducation vers la durabilité » (2005, p. 6). Or, dans le même document, il est question du développement de « compétences intellectuelles de haut niveau » (p. 5). Du côté de la recherche, Sauvé (2000) se réfère quant à elle aux compétences critiques, éthiques et réflexives. Pour Nagel (2009), les compétences transversales sont les plus prometteuses dans le cadre de l'EDD, et il est préférable de concevoir l'éducation d'un point de vue interdisciplinaire. Dans un même ordre d'idées, pour plusieurs (Lange et Victor, 2006; Sauvé, 2000), l'EDD requiert une approche interdisciplinaire, car elle se caractérise « par l'absence de référent académique » (Lange et Victor, 2006, p. 87). En outre, Legendre (2008) soulève qu'une clarification épistémologique des compétences sera déterminante de la signification qui leur sont accordées. De plus, même si plusieurs débattent de la polysémie des compétences, il existe un certain consensus autour duquel le développement de compétences, indissociable de l'action, nécessite la mobilisation de ressources en situation qui fait sens pour l'apprenant.

En somme, puisque le développement des compétences est central dans les orientations privilégiées pour les systèmes éducatifs, dans le souci de parvenir à une éducation de qualité dans une perspective de durabilité, notre question de recherche est la suivante : quelle conception des compétences est préconisée par des experts qui participent au transfert de l'APC dans des pays francophones d'Afrique?

Méthodologie de la recherche

Échantillonnage

La sélection de l'échantillon s'est faite au regard de l'assistance technique qui œuvre dans les pays d'Afrique francophones pour le développement d'un curriculum organisé par les compétences. Le Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF) en Belgique, le Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le Conseil International (CEPEC International) en France et la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) au Québec se sont révélés significatifs en raison de leurs nombreuses interventions et de leur visibilité discursive. Ce sont les publications disponibles sur les sites Internet de chacun de bureaux qui ont retenu notre attention, en raison de leur caractère « légitimé ». Nous avons retenu vingt-neuf documents du BIEF, neuf documents de CEPEC International et trente documents de la CUDC.

Traitement et analyse des données

Cette recherche documentaire, de type descriptif et comparatif, a suivi les étapes de l'analyse de contenu (Bardin, 2007), soutenu d'une grille d'analyse thématique mixte (Miles et Huberman, 2003). Les thèmes ayant guidé le traitement des données étaient les paradigmes épistémologiques, les compétences, les situations et la mobilisation des ressources.

Résultats

Le Bureau d'ingénierie en éducation et en formation

Le BIEF a commencé à intervenir dans les systèmes éducatifs de pays en développement dès 1990 avec l'introduction de « la pédagogie de l'intégration », aussi nommé l'APC de base.

Le BIEF évite l'association exclusive à un courant particulier. L'inspiration constructiviste et socioconstructiviste est considérée du fait qu'elle place l'élève au centre du processus de construction des savoirs, qui s'opère de manière contextualisée. Toutefois, la référence exclusive à un paradigme particulier pour le développement des compétences impose de rompre avec ce qui précède, soit la pédagogie par objectif et le modèle transmissif. D'après le BIEF, c'est en considérant l'existant que les changements préconisés pourront s'inscrire dans les pratiques de manière durable.

Le Bureau propose que les apprentissages se réalisent en fonction de deux ou trois compétences de base dans chaque discipline. Les auteurs du BIEF discutent également des compétences transversales qui seraient porteuses de « valeurs citoyennes universelles telles que la coopération, la tolérance, la prise de décision responsable, le respect de l'environnement, la préservation de sa santé et de celle d'autrui, pour n'en citer que quelques-unes » (Roegiers, 2008, p. 68). À ce sujet, il en ressort que les systèmes éducatifs ayant opté pour les compétences transversales ont plus de facilité à organiser le curriculum de manière interdisciplinaire. Toutefois, les enseignants auraient du mal à les mettre en œuvre et, surtout, à les évaluer. Le BIEF souligne cependant que les compétences transversales sont « une visée incontournable de tout apprentissage » (Roegiers, 2005, p. 17). Il suggère qu'elles soient présentées dans l'introduction du document curriculaire, et que des situations qui accompagnent leur formulation soient élaborées avec les enseignants. Enfin, il est prévu qu'un objectif terminal d'intégration (OTI), qui intègre les compétences de base dans des familles de situations, soit formulé pour chaque discipline dans le profil de sortie, mais il est aussi possible d'envisager un OTI interdisciplinaire pour un groupe de disciplines.

Ainsi, les compétences de base se développent au travers des situations d'intégration, parfois nommées situations-problèmes, situations complexes ou situations cibles. Pour le BIEF, les situations présentées en contexte scolaire ne peuvent représenter fidèlement des situations de vie, mais elles doivent s'en approcher le plus possible. Ces situations doivent être définies en fonction de la (ou des) compétence(s) visée(s), être significatives pour l'élève et être porteuses de valeurs positives comme la citoyenneté et la préservation de l'environnement. Ces situations doivent déboucher sur une production, sur une résolution de problème et cela, par une action sur l'environnement.

La mobilisation des ressources signifie pour le BIEF que « la personne doit pouvoir analyser la situation à laquelle elle est confrontée, sélectionner les ressources pertinentes par rapport à cette situation, et les utiliser de manière coordonnée pour apporter une réponse satisfaisante à la situation » (Gérard et Braibant, 2004, p. 2). Pour eux, la mobilisation et l'intégration des ressources sont « un apprentissage essentiel » dans le contexte d'une APC. En effet, le modèle proposé par le BIEF prévoit une alternance de cinq semaines pour l'apprentissage de ces ressources, et une semaine pour l'intégration en situation complexe. Les ressources concernées seraient de nature interne, qui renvoie aux savoirs, savoir-faire et savoir-être des domaines cognitif, psycho-sensori-moteur et/ou socio-affectif, et externe, soit des ressources matérielles, des ressources sociales et des ressources procédurales.

CEPEC International

Le CEPEC International apporte une assistance technique aux systèmes éducatifs d'Afrique depuis plus de trente ans. L'équipe du Centre situe sa réflexion sur le développement des compétences dans des travaux qui ont débuté dès 1979. Toutefois, le corpus du CEPEC International se caractérise par l'absence d'un modèle de l'APC. C'est dans le cadre d'une réflexion éthique sur la préservation des différences qu'il « adapte constamment sa méthodologie de formation, refusant de se référer à un modèle-type, et s'appuyant résolument sur une méthodologie participative » (Fagbohoun, 2011, p. 1), dont les démarches de recherche-action.

Le CEPEC International conçoit les influences des travaux cognitivistes et des théories socioconstructivistes sur la conception des compétences, mais les auteurs insistent pour considérer les apports de ce qui précède, dont la pédagogie par objectif, mais également la culture de transmission fortement ancrée dans les pays africains. À cet égard, Delorme, le directeur du CEPEC International, n'exclut pas les processus de transmission pour le développement des compétences. Il propose plutôt de faire évoluer les processus de transmission en y intégrant le dialogue entre l'enseignant et les élèves, de même que l'écoute active de la part de l'enseignant.

« L'émergence du concept de compétence en Afrique revêt des spécificités qu'il y aurait lieu d'approfondir », dit Delorme (2008, p. 5), car « la complexité des enjeux scolaires en Afrique n'est pas de même ordre ni de même nature que celles des sociétés occidentales » (Delorme, 2008). C'est pour cette raison que le Centre insiste pour que les universités africaines soient davantage incluses dans les travaux autour des compétences. Cependant, le CEPEC International définit les compétences « comme une acquisition de l'apprenant qui, au-delà de connaissances ou de comportements particuliers mobilise des savoirs, savoir-faire, savoir-être. La compétence prend en compte les différents domaines de la formation : cognitif, socio-affectif, sensorimoteur » (Delorme, 2005, p. 6).

Delorme propose en 2008 une typologie pragmatique des compétences afin de stabiliser les compétences dans le développement curriculaire. D'abord, il présente « les compétences scolaires ou pédagogiques en interaction avec les didactiques » (p. 6), qui revalorisent la question des contenus. Ce type de compétence met en valeur la place des didactiques dans la formulation des compétences. Aux yeux de Delorme (2008), ces compétences occupent un rôle central, car « c'est à partir d'elles que les autres [compétences] trouveront leur place et leur organisation scolaire » (p. 6). Ensuite se présentent les compétences instrumentales et méthodologiques que l'auteur associe à un savoir-apprendre et à un savoir-travailler, seul ou en équipe.

Puis, il y a les compétences transversales « qui tant sur le plan intellectuel que socio-affectif, favorisent les apprentissages méthodologiques et instrumentaux de façon transdisciplinaire » (p. 6). Viennent les compétences centrées sur la vie quotidienne, communément appelées *life skills*, que Delorme associe à la préparation au monde du travail. Enfin, il identifie « les compétences de nature sociale, culturelle, privilégiant les valeurs dans une perspective de citoyenneté et de civilité. Elles relèvent de choix politiques et nationaux dans un contexte et une culture historiquement situées » (p. 6).

Par rapport au concept de situation, le CEPEC ne l'a pas particulièrement élaboré, mais il en ressort, au fil de ses travaux, que les situations sont pour lui indissociables des compétences. Les situations seraient « des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global » (Delorme, 2005, p. 6), et « des situations disciplinaires spécifiques » (Delorme, 2005, p. 10), qui doivent se présenter comme des « situations d'apprentissage signifiantes » (Delorme, 2011, p. 2). Enfin, l'auteur attire l'attention sur « les pistes prometteuses du concept de "situation" développé par Jonnaert » (Delorme, 2010, p. 4).

La Chaire UNESCO de développement curriculaire

Les auteurs de la CUDC[1] se présentent principalement comme des chercheurs sur le curriculum en développement, et l'idée que la notion de compétences n'est pas suffisamment stabilisée, ou encore qu'une théorie des compétences est à construire dans le champ de l'éducation est fortement présente et marquée dans l'ensemble du corpus. Malgré des réticences à un usage précoce de la notion de compétences dans les systèmes éducatifs, la CUDC accompagne également des réformes éducatives orientées vers le développement des compétences pour l'enseignement de base de pays francophones d'Afrique, dont le Niger, la Côte d'Ivoire et la République démocratique du Congo. Ce que la CUDC propose pour les réformes « suppose des ruptures de cadre tant au niveau curriculaire qu'au niveau des pratiques pédagogiques dans la salle de classe. Les réformes sont à ce prix : refuser les compromissions » (Jonnaert, 2007, p. 14).

La CUDC conçoit les compétences comme étant des objets peu curriculaires, mais distingue tout de même les compétences effectives, qui sont celles développées par les élèves, et les compétences prescrites, qui sont celles qui se retrouvent dans les programmes d'études. Les auteurs de la CUDC privilégient plutôt une entrée par les situations pour le développement curriculaire comme moyen de favoriser le

1 Les travaux de la Chaire s'inscrivent en continuité avec les travaux de l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ) depuis 2005, dont le directeur est le titulaire actuel de la CUDC.

développement des compétences. Ils appuient leur réflexion sur la cognition située, le constructivisme et l'interdisciplinarité, ce qui donne lieu, selon Jonnaert, Barette, Boufrahi et Masciotra (2005) à « des compétences, construites en situation par la personne, dans et par ses actions et ses réflexions, l'interdisciplinarité permettant le dialogue constructif entre les ressources » (p. 688). Par ailleurs, ils privilégient le développement des compétences explicitées et réfléchies, en opposition aux compétences incorporées, qui nécessite un retour réflexif sur l'action et assure le transfert de la compétence à d'autres situations d'une même famille. Dans ce contexte, les auteurs de la CUDC se réfèrent à la compétence énactée, d'où l'importance de l'action en situation.

Pour constituer des banques de situations, la CUDC organise des forums régionaux. Les situations recueillies à ce moment-là sont alors analysées et classées en famille de situations qui constituent les profils de sortie, c'est-à-dire les classes de situations qui requièrent un traitement compétent au terme de la scolarité. Par la suite, les catégories d'action potentielle pour le traitement des situations sont précisées, de même qu'un ensemble de ressources qui pourraient être mobilisées pour ces situations. La CUDC précise que seules les banques de situations sont prescriptives, et que les actions possibles et les ressources sont plutôt des exemples, vu les possibilités de traitements différents d'une situation par les différents individus.

Dans ce contexte, les situations sont pour la CUDC la source des compétences, car elles assurent leur développement, mais aussi le critère des compétences puisque c'est par le traitement adéquat d'une situation qui détermine le développement d'une compétence. Ce sont également les situations qui assurent la contextualisation des apprentissages. À maintes reprises, les situations présentées en guise d'exemples entretiennent des liens plutôt étroits avec des situations de la vie quotidienne. Par exemple, lors d'une présentation aux journées annuelles de santé publique (JASP) qui s'est déroulée en 2011, le titulaire de la Chaire utilise entre autres l'exemple de la saison des pluies en République démocratique du Congo qui est la cause d'un taux d'absentéisme scolaire important, en raison des dégâts que cela crée, mais également à la source du paludisme en raison d'un milieu de vie favorable – l'eau stagnante – pour les insectes porteurs. Enfin, les auteurs de la Chaire ajoutent que ce ne sont pas tant les situations qui sont interdisciplinaires, mais les réponses apportées à une situation, c'est-à-dire les ressources mobilisées.

La CUDC fait appel aux ressources structurantes, développées par les théoriciens de la cognition située, selon qui la personne même et l'action sont des ressources en soi, et une relation dialectique s'opère entre la personne en action, la situation

et la cognition qui garantit l'apprentissage. En outre, les ressources sont internes et externes. Les ressources internes sont d'ordre cognitif – dont les connaissances que l'individu possède, d'ordre conatif – et d'ordre corporel. Quant aux ressources externes, elles sont d'ordre social, spatial, temporel et matériel. Le contenu disciplinaire se présente également comme une ressource externe. C'est par l'analyse des situations que les ressources à mobiliser peuvent être définies.

Conclusion

L'apport théorique de la CUDC sur le développement des compétences révèle des liens très serrés avec la perspective de l'EDD. Cependant, cette façon de concevoir l'éducation provoque des ruptures importantes avec les pratiques dans les classes africaines, là où les effectifs en salle de classe sont importants, et où la culture de transmission est fortement ancrée. La conception de l'existant, préconisée par le BIEF et le CEPEC International ressort comme une dimension essentielle pour voir des changements se produire. Par ailleurs, Messmer (2003) rappelle que « le développement durable est une idée de pays développés. […] Pour ce qui concerne les pays sous-développés, cette notion de développement durable ressemble à un vœu pieux » (p. 58). C'est également pour cette raison que les processus mis en œuvre pour accéder à une éducation de qualité, en recourant à l'APC, doivent être envisagés de façon évolutive. Il s'agit aussi d'une question de reconnaissance.

Les compétences disciplinaires apparaissent au cœur des conceptions du BIEF et du CEPEC International. Notons par ailleurs que pour tous les bureaux, les contenus disciplinaires se présentent parmi les différentes ressources à mobiliser pour développer des compétences. Alors que le décloisonnement disciplinaire se révèle comme une nécessité pour accéder à une éducation de qualité dans une perspective de durabilité, la tradition d'organiser un curriculum en discipline semble profondément enracinée dans les conceptions, ce qui peut constituer un obstacle pour concevoir l'organisation différemment. À cet égard, soulevons que pour le BIEF, les situations sont définies en fonction des ressources, principalement les contenus disciplinaires, alors que pour la CUDC, les ressources sont identifiées après analyse de la situation. Peut-être est-ce là une solution qui permettrait d'envisager différemment l'organisation de l'éducation?

Références

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Bray, M., Adamson, B. et Mason, M. (dir.). (2010). *Recherche comparative en éducation : Approches et méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

Brock-Utne, B. (2000). *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. New York et Londres : Falmer Press.

CONFEMEN. (2012). *Qualité de l'éducation : un enjeu pour tous. Constats et perspectives*. Document de réflexion et d'orientation.

Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., ... Suchaut, B. (2010). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Résumés exécutifs du rapport final et des études-pays*. Paris : CIEP.

Delorme, C. (2005). *L'approche par les compétences dans la construction des curricula. Essai d'analyse.* Cotonou : Séminaire sur l'adaptation des curricula. AIF, UNESCO/BREDA, ADEA.

Delorme, C. (2008). *L'Approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain. Reconnaissance ou négation de la complexité.* Conférence à l'UQAM, Janvier 2007, CEPEC International.

Delorme, C. (2010). *Assises sur les réformes curriculaires*. Assises sur les réformes curriculaires Brazzaville, 5-9 juillet. Dakar : CONFEMEN.

Delorme, C. (2011). *Table ronde sur les curriculums*. 54e session ministérielle du 15 au 20 novembre 2010. Dakar : CONFEMEN.

Fagbohoun, S. (2011). *La réflexion éthique, quelle nécessité?* Lyon : CEPEC International.

Gérard, F.-M. et Braibant, J.-M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture. *Français 2000*, *190-191*, 24-38.

Jonnaert, P. (2007). *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énactée : variations autour d'un concept*. Montréal : ORÉ.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), 667-696.

Lange, J.-M. et Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères? *Didaskalia*, *28*, 85-100.

Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p. 27-51). Bruxelles : De Boeck.

Messmer, P. (2003). Intervention. Dans P. Bauchet et P. Germain (dir.). *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique* (p. 58-60). Paris : Presses universitaires de France.

Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par compétences. Dans N. Toualbi-Thaâlibi et S. Tawil (dir.), *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation* (p. 125-136). Alger : UNESCO-ONPS.

Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.

Nagel, U. (2009). Les compétences comme terrain commun des trois accès à l'EDD. *Éducation environnement*, *1*, 7.

Roegiers, X. (2005). *Quel niveau d'objectifs choisir pour fonder un curriculum?* Bamako, 1-3 mars 2005. BIE-UNESCO.

Roegiers, X. (2008). L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité. *DIRECT*, *10*, Hors Série, Plantyn.

Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir.). *The future of environmental education in a postmodern world?* (p. 57-71). Whitehorse : Canadian Journal of Environmental Education.

Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York : Teachers College Press.

Sylla, K. (2004). *L'éducation en Afrique : le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan.

UNESCO. (2000). *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Cadre d'action de Dakar. Dakar : UNESCO.

UNESCO. (2005). *Contribuer à un avenir plus viable : éducation de qualité, compétences nécessaires dans la vie courante et éducation du développement durable*. Paris : UNESCO.

La question du développement durable au préscolaire et au primaire au Burkina Faso

Dr Talaridia Fulgence **IDANI**
Université de Koudougou, Burkina Faso

Résumé

L'école est la meilleure porte d'entrée pour l'éducation au développement durable. Au Burkina Faso, où les habitants de moins de 15 ans représentaient 47 % de la population totale en 2006 (MED, 2007), l'étude a pour objet de faire l'état des lieux de l'éducation au développement durable au préscolaire et au primaire. L'examen des programmes officiels d'enseignement, les entretiens et les enquêtes de terrain auprès des acteurs de l'éducation révèlent que le concept de développement durable est peu connu. Cette situation interpelle une volonté politique forte qui autorise la formation des acteurs, la relecture des programmes d'enseignement avec des moyens techniques, matériels et financiers appropriés.

Problématique

L'accroissement rapide de la population mondiale, la consommation immodérée des ressources naturelles, la résurgence des catastrophes naturelles et les changements climatiques dont les effets sont de plus en plus visibles posent une question fondamentale : « que laisserons-nous pour les générations futures? »

C'est à la conférence de Stockholm en 1972 qu'ont été adoptés, au niveau international, les principes de base du développement durable (DD). Le concept même de développement durable est apparu en 1987 et est défini par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement comme étant un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs (Brundtland, 1989). Elle propose prioritairement :

- d'examiner les questions environnementales les plus urgentes;
- de créer de nouvelles formes de coopération internationale pour faire face de manière globale à chaque problème spécifique;

- d'élever le niveau de conscience et d'éducation « écologiques » des responsables politiques et des citoyens;
- d'obtenir un engagement et une participation active accrus de la part de tous : individus, associations, industries, institutions, gouvernements.

Le Sommet de Johannesburg en Afrique du Sud, en 2002, a confirmé entre autres que la solution serait l'éducation au développement durable (EDD), concept qui poursuit quatre grands objectifs (http://www.unesco.org/education/desd) :

- promouvoir l'éducation de base et en améliorer la qualité;
- réorienter les programmes d'éducation existants dans l'optique du développement durable;
- informer et sensibiliser le public à la notion de durabilité;
- former la population active.

Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), axés sur la réduction de la pauvreté, l'Éducation pour tous (EPT), l'accès universel à l'éducation, et la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA), axée sur l'accès des adultes à l'éducation, considèrent tous que l'éducation est la clé du développement durable (MEF, 2010).

Dans les années 1960, 1970 et 1980, en Amérique latine, Paulo Freire a démontré que la connaissance est un produit à partir duquel on peut produire (Ba, 2008). Au Burkina, pour assurer une gestion durable des ressources, un accent particulier a été mis dans la formation des paysans, acteurs actuels analphabètes déplacés et souvent installés dans les vallées des Voltas (Idani, 2009).

De nos jours, le Burkina Faso a défini sa Stratégie de croissance accélérée pour le développement durable (SCADD), afin de mettre en œuvre son programme de développement (MEF, 2010). En tant que participant au sommet de Johannesburg en 2002, où les États et les organisations présents ont décidé de consacrer la décennie 2005-2014 à la promotion de l'EDD dans le monde entier, et à un an d'échéance de cette décennie, où en est le Burkina en matière d'EDD dans les établissements préscolaires et primaires?

Méthodologie

L'objectif principal est de faire l'état des lieux de l'EDD au Burkina Faso. Il est donc question de vérifier l'existence de thématiques portant sur le développement durable (DD) dans les programmes officiels du préscolaire et du primaire puis de mesurer le degré de connaissance de ce concept par les acteurs de l'éducation, avant de proposer quelques solutions.

Les principaux outils de recherche ont été les documents officiels d'enseignement, et les fiches d'enquête et d'entretiens administrés à la population cible. Cette dernière est constituée d'élèves, d'enseignants, d'éducateurs et de moniteurs des Centres d'éveil et d'éducation de la petite enfance (CEEP), de directeurs d'école, d'encadreurs pédagogiques (conseillers et inspecteurs), de responsables de l'administration centrale (directeurs centraux des ministères) et de parents d'élèves.

Les sites sont Ouagadougou (milieu urbain), la capitale, et Kokologho (milieu rural), situé à 40 km à l'ouest de Ouagadougou.

Enfin, notre échantillon se compose de 337 personnes, dont 180 élèves, 110 enseignants, 35 directeurs d'écoles, 7 encadreurs pédagogiques, 3 personnes ressources et 2 présidents de parents d'élèves.

Analyse documentaire

Elle a consisté à parcourir le programme national d'éducation préscolaire de 1995 (activités de vie pratique) et le Programme d'enseignement des cours préparatoire, élémentaires et moyens de 1989-1990 (éducation civique et morale, de la géographie et des sciences d'observation) (IPB, 1993), afin de relever les titres de leçons faisant référence au DD.

Les enquêtes de terrain

Les enquêtes se sont déroulées entre février et mars 2013.

Au niveau des élèves, l'enquête a consisté à mesurer les connaissances des élèves sur la question de l'eau, son accès et sa gestion. L'expérimentation des séquences d'apprentissage avec les élèves a porté sur le thème de l'eau. Afin de mesurer les prérequis, un pré-test a été organisé avant l'administration des leçons, suivi plus tard d'un post-test. L'expérimentation a été faite avec les élèves des cours élémentaires (CE1, CE2) et moyens (CM1, CM2) dont l'âge moyen varie entre 8 et 14 ans; ceux du préscolaire et du cours préparatoire (CP1, CP2) étant très jeunes (3 à 7 ans).

En ce qui concerne les enseignants, les directeurs d'école, les encadreurs, les personnes-ressources et les associations des parents d'élèves, les investigations ont consisté à évaluer le niveau de représentativité et de connaissance du DD à partir de fiches d'entretien et d'enquête.

Résultats

Importance du concept de développement durable dans les programmes

Au préscolaire, toutes les leçons répertoriées en activités de vie pratique (AVP) portent sur les soins de la personne, les soins du milieu, l'initiation à la sécurité, l'éducation morale et de l'éducation civique. Elles abordent donc d'une manière ou d'une autre la question du DD.

Tableau 1 : Taux de leçons portant sur le développement durable (DD) au primaire

Classe	Nombre de leçons	Taux de leçons portant sur le DD	Disciplines concernées	Observations
CP1	6/21 leçons	28,57 %	Éducation civique et morale : 28,57 % (6/21)	Les exercices d'observation et la géographie n'y sont pas enseignés.
CP2	11/111 leçons	9,90 %	Exercices d'observation : 5,56 % (5/90); Éducation civique et morale : 28,57 % (6/21).	La géographie n'y est pas enseignée.
CE1	37/107 leçons	34,57 %	Exercices d'observation : 9,52 % (4/42); Géographie : 31,81 % (7/22); Éducation civique et morale : 60,46 % (26/43).	
CE2	42/103 leçons	40,77 %	Exercices d'observation : 21,62 % (8/37); Géographie : 34,78 % (8/23); Éducation civique et morale : 60,46 % (26/43).	
CM1	53/158 leçons	33,54 %	Exercices d'observation : 19,14 % (9/47); Géographie : 36,84 % (7/19); Éducation civique et morale : 40,21 % (37/92).	
CM 2	63/166 leçons	37,95 %	Exercices d'observation, 23,52 % (12/51); Géographie : 26,08 % (6/23); Éducation civique et morale : 48,91 % (45/92).	
Total	212/666 leçons			

D'après les documents officiels en vigueur au Burkina Faso, 2013.

Au primaire (Tableau 1), dans l'ensemble, du CP1 au CM2, 212 leçons sur 666 abordent le DD, soit 31,83 %, des programmes actuels, ce qui constitue une moyenne acceptable. Dans toutes les divisions, l'éducation civique et morale est la discipline qui contient le plus de leçons liées au DD. Malheureusement, le cours se résume à la répétition de résolutions et à leur mémorisation sans expérimentation de leçons. De plus, de nombreux enseignants la négligent et ne l'enseignent même pas. Précisons que le programme est en relecture, mais on ignore quand il sera finalisé et appliqué.

Maîtrise du concept de développement durable

Les élèves

Leurs mauvaises pratiques avant l'administration des leçons sur l'eau qui atteignaient 23,34 % pour les élèves citadins et 9,17 % pour les ruraux au pré-test ont connu une progression de 8,89 points au post-test en moyenne. Nous constatons que les élèves ruraux, qui sont en contact direct avec la nature, disposent de meilleures réponses.

À l'issue de cette activité, tous les élèves définissent mieux l'eau, arrivent à expliquer le cycle de l'eau, à donner son origine, ses usages, et à aborder les questions d'assainissement et de gestion.

Les enseignants

Les enseignants sont des personnes expérimentées, titulaires du brevet d'études du premier cycle : 43,64 % ont entre 6 et 10 ans d'expérience et 28 % en ont plus de dix ans. On constate d'autre part que le métier s'est féminisé : 52,73 % des enseignants enquêtés sont de sexe féminin. Mais seulement 15,45 % d'enseignants ont une bonne connaissance de la question du DD, à travers les journaux, la télévision, les conférences ou lors de leurs recherches personnelles dans le cadre de la préparation des examens et concours professionnels. Seuls 16,36 % des enseignants déclarent en avoir entendu parler dans les groupes d'animation pédagogique.

Après plus de trente ans d'existence du concept de l'EDD, 45,45 % déclarent n'en avoir jamais entendu parler, toutefois, 98,18 % des enseignants reconnaissent la nécessité de son introduction dans notre société pour raisons de santé et de préservation des ressources naturelles; 72,72 % reconnaissent que des thématiques liées à l'EDD existent dans les programmes scolaires, mais 58,75 % d'entre eux seulement sont parvenus à en citer trois exemples.

Les propositions de solutions que les enseignants font dans le Tableau 2 montrent que les questions sociales et environnementales dominent : le pilier économique est peu évoqué, peut-être sont-ils influencés par le biotope.

Mais, au-delà de la théorie, les enseignants proposent des actions pratiques.

Tableau 2 : Actions à poser pour promouvoir le développement durable à l'école selon les enseignants

N°	Actions	Fréquences/110
1	Faire utiliser et entretenir les latrines, et les garder propres	71
2	Enseigner et refléter le civisme auprès des élèves	67
3	Sensibiliser les parents	59
4	Faire respecter et entretenir les arbres	55
5	Jeter et faire jeter les ordures dans la poubelle	43
6	Responsabiliser les élèves dans la gestion rationnelle de l'eau et l'assainissement	37
7	Prévoir des poubelles dans la cour de l'école et devant les classes	32
8	Développer l'esprit d'entraide en classe	29
9	Faire collecter les déchets plastiques, sachets pour les vendre au profit de la cantine	17
10	Informer et sensibiliser les enfants sur la bonne gestion des ressources dont nous disposons	14
11	Initier les élèves au petit élevage à l'école	12
12	Faire laver les mains après le passage aux toilettes	11
13	Créer et entretenir un jardin potager	9
14	Donner des conseils pratiques et occasionnels aux élèves	7
15	Organiser des journées de salubrité	6
16	Respecter et faire respecter la hiérarchie	5
17	Construire des fosses fumières pour la fabrication d'engrais verts	5
18	Apprendre à éteindre les brasseurs d'air et les ampoules	4
19	Cultiver la solidarité entre élèves et entre enseignants	3
20	Encadrer volontairement les élèves en difficulté d'apprentissage	2
21	Recycler le matériel : par exemple, les bouts de papier comprimés et transformés en ballons ou en billes	1

Enquêtes de terrain, février, mars 2013.

Les directeurs d'école

La majorité des directeurs d'école n'ont pas pu donner une définition complète du DD (79,41 %) et de l'EDD (70,59 %); la question est rarement évoquée dans le cadre scolaire et éducatif; 85,29 % en ont entendu parler par la télévision, les journaux, Internet, les conférences; 91,17 % reconnaissent l'existence de notions de DD dans les programmes actuels.

Les encadreurs

Les définitions du DD par les encadreurs sont en majorité insatisfaisantes ou incomplètes et quelques-uns reconnaissent avoir eu l'opportunité d'en entendre parler dans un cadre scolaire, notamment lors des rencontres des groupes d'animation pédagogique (GAP). Selon eux, l'introduction de l'EDD dans les programmes scolaires est nécessaire et pertinente. Cela permettrait de faire acquérir de bonnes habitudes, des comportements et des aptitudes responsables.

Les personnes-ressources

Les personnes-ressources reconnaissent unanimement que l'EDD a pour but de viser le changement des mentalités de toute la population en invitant chacun à la responsabilité. Ils conviennent tous qu'il y a des notions de DD dans les programmes actuels. Les aspects privilégiés sont le cadre de vie, les nuisances, le déboisement, la protection de l'environnement et l'hygiène. De l'avis des structures centrales des ministères, les nouveaux programmes en préparation intègrent certains thèmes émergents et introduisent du même coup l'EDD. Il faut également changer de posture et atteindre des objectifs d'apprentissage au lieu de s'arrêter au niveau cognitif, comme dans les anciens programmes, qui permettaient à l'élève de connaitre les choses par cœur sans les mettre en pratique. Ce travail qui se fait avec plusieurs ministères et avec des équipes pluridisciplinaires ne saurait être une discipline à part entière puisqu'elle est par essence transversale, interdisciplinaire et pluridisciplinaire sans être une discipline en elle-même.

Les présidents des associations des parents d'élèves

Les parents d'élèves reconnaissent avoir entendu parler vaguement du DD, mais ne savent pas exactement de quoi il s'agit. Ils relèvent comme obstacles l'insoumission des enfants aux parents, la pauvreté qui empêche le respect des règles d'hygiène et d'honorer les engagements financiers à l'école. Tout bien est commercialisé, si bien que les indigents ne peuvent accéder pleinement à leurs droits. Ils reprochent aussi à l'école de ne rien apprendre de pratique à leurs enfants.

Difficultés et suggestions

Les nombreuses difficultés de mise en œuvre identifiées par les enseignants concernent surtout le manque de formation (70,91 %), de moyens financiers et matériels, dont les TIC (54,55 %), et l'emploi de temps très chargé (47,27 %). Ils relèvent également la contradiction entre théorie et pratique en société (37,27 %), le fort taux d'analphabétisme des parents d'élèves (13,63 %), le manque de documents et de programmes (21,82 %). Les encadreurs pensent qu'il faut élaborer un nouveau curriculum, avoir un système de suivi-évaluation conséquent et former les acteurs. Ils précisent que les enseignants sont hostiles à toute nouvelle surcharge de travail. Les personnes-ressources optent pour un changement de stratégies, notamment les approches pédagogiques en sollicitant l'appui des ONG. Enfin, les parents d'élèves souhaitent que des moyens soient mis à la disposition des enseignants afin que leurs actions concertées aident à rendre visibles les résultats de l'école dans la société.

Les enquêtés, à l'exception des parents d'élèves, ont signifié que les programmes actuels regorgent de titres ou de thèmes liés à l'EDD, mais en moyenne, seule la moitié des enquêtés a été capable d'en énumérer au moins trois et les thématiques liées à l'environnement prennent le pas sur celles sociales, ce qui pourrait signifier que la meilleure porte d'entrée de l'EDD dans les écoles au Burkina Faso est le volet environnemental du DD. Les enseignants, les directeurs d'écoles et les encadreurs sont unanimes dans le choix des disciplines principales d'entrée de l'EDD : l'éducation civique et morale (54,54 %), les sciences de la vie et de la Terre (49,09 %), la géographie (36,36 %), les activités de vie pratique (10 %), les activités langagières (8,18 %) et enfin les mathématiques (7,27 %) sont les disciplines qu'ils jugent les plus favorables à l'introduction de l'EDD.

Discussion et conclusion

L'EDD est avant tout une innovation de l'enseignement et de l'apprentissage (UNESCO, 2009). Dans la plupart des pays, elle a été précédée par l'éducation environnementale d'où elle est née, mais la relation ne s'est pas faite de façon linéaire. Son origine se situe à la conférence de Rio avec l'agenda 21 (Varcher, 2011), et elle n'élargit pas le champ de l'éducation à l'environnement. Sauvé (2006), affirme que l'EDD est sans conteste une manifestation et un moteur de la globalisation et qu'elle s'inscrit dans le « nouvel ordre éducatif mondial » de conception libérale et utilitariste. Certains critiquent la réflexion du forestier par exemple qui s'arrête à l'intérêt de l'homme pour la nature, sans se préoccuper de la nature pour elle-même (Baddache, 2006), alors qu'aujourd'hui, l'accent doit être mis sur des actes

pratiques. Nous convenons avec Yaméogo (2008) qu'on ne peut nullement être éco-citoyen sans avoir reçu une formation conséquente à la fois théorique et pratique. Cependant, nous tenons à nuancer cette affirmation, car la formation est nécessaire mais pas suffisante. Pendant longtemps, le Burkina a formé de nombreux enseignants à l'éducation en matière de population (EMP) qui ont refusé la mise en œuvre dans les classes à cause de la surcharge de travail. Résultats, les objectifs n'ont donc pas été atteints au primaire, selon nos enquêtes.

Il est également difficile d'enseigner et de mettre en pratique le concept de DD dans un pays où tout est prioritaire, où les besoins primaires ne sont pas satisfaits, et où résident près de 50 % de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté (MEF, 2010). À titre d'exemple sur le thème de l'eau étudié avec les enfants, comment rendre pratique sur le terrain la question de l'hygiène au niveau des élèves alors que la couverture en eau potable est de 63 % en milieu rural et 83 % en milieu urbain en 2012; et l'assainissement des eaux usées et excréta est respectivement, de 10 % et 27 % pour la même période (MEAHA, 2013).

Au terme de la présente étude, nous pouvons dire que les notions de DD et d'EDD ne sont pas très bien connues dans les structures du préscolaire et du primaire. Ces concepts qui existent déjà depuis au moins trois décennies semblent constituer une nouveauté pour les enseignants burkinabè. Ils ne figurent clairement dans aucun manuel ou guide pédagogique. Il faut noter également que les bibliothèques sont inexistantes ou très pauvres dans les écoles et l'accès Internet est réservé pour le moment aux privilégiés.

La méconnaissance du concept est un problème universel. Pommier (2009) révèle qu'une bonne moitié de son échantillon constitué d'enseignants des lycées et collèges de France s'est trouvée incapable de définir le concept de DD et les réponses des autres sont restées imprécises. Les définitions fournies convergent pour dessiner un noyau fort composé de trois dimensions étroitement associées : *environnementale* (préservation de l'environnement, gestion et durabilité des ressources), *socio-économique* (enjeux sociétaux, modes de développement de nos sociétés) et *éthique* (valeur de respect de soi, des autres, de l'environnement, des cultures, équité sociale, responsabilité). Plus de la moitié des enseignants interrogés assimilaient l'EDD à l'éducation à la citoyenneté et à l'écocitoyenneté. Ces résultats témoignent d'une faible connaissance de la notion du DD à une échelle insoupçonnée. L'expérimentation que nous avons menée sur la question de l'eau a révélé l'engouement des enfants burkinabè lors des séquences d'enseignement/apprentissage. Nous avons constaté une disposition à un changement de comportement et une capacité d'imagination

et de créativité des enfants pour résoudre un problème sur lequel ils ont été sensibilisés. Les enseignants qui ont participé à l'expérimentation ont pu renforcer leurs compétences par l'acquisition d'informations utiles.

Les thèmes proposés, pour faire partie d'un programme qui viserait l'EDD, sont très pertinents et les disciplines principales retenues pour abriter ce projet sont l'éducation civique et morale, les sciences de la vie et de la Terre, la géographie au primaire, et les activités de vie pratique au préscolaire. Par ailleurs, les programmes proposés accordent une place de choix aux thèmes liés surtout à l'environnement et au social. Le volet économique n'est pas très perceptible. Or, on ne saurait parler de DD sans faire cas de l'économie, un élément fondamental, qui pousse souvent à des travers au détriment de l'environnement et du social.

Les tentatives affirmées d'introduire l'EDD dans les programmes sont toujours à un stade de bégaiement. Les programmes tant au préscolaire qu'au primaire sont en cours de relecture avec pour objectif l'introduction des thèmes émergents, c'est-à-dire des thèmes « *dont l'importance se justifie par les préoccupations de l'heure et dont la maîtrise et la pratique sont utiles à l'équilibre de l'environnement* » (MEBA, 2010, p. 4). On y retrouve entre autres l'éducation à la sécurité routière, la prévention des IST et VIH/SIDA, l'environnement, la citoyenneté, eau – santé – hygiène – assainissement – nutrition, les droits de l'enfant, l'art et la culture, l'éducation sociale et le genre, les technologies de l'information et de la communication.

La dimension politique étant au cœur de toute action relative au DD (Audigier, 2011), la réussite dépend de l'implication franche de l'État. Le DD implique donc une véritable démocratie à la fois représentative, participative et même mondiale, car « *la démocratie n'est pas seulement un objectif du développement durable, mais une condition de sa possibilité* » (Allemand, 2006, p. 82). Le DD a besoin d'un partenariat avec d'autres acteurs dans l'idée de concrétiser le continuum école-société civile (Grumiaux et Matagne, 2009).

La pertinence de la prise en compte du développement durable dans les programmes scolaires a été reconnue par tous les acteurs burkinabè. Cette option va nécessiter d'abord l'implication de tous les acteurs de l'éducation, puis de l'État, des élus locaux et de la société civile. Enfin, une réadaptation des contenus et l'élaboration des démarches adaptées dans l'enseignement. L'EDD implique un renouveau pédagogique basé sur des approches qui doivent être ontologiquement intégratives, fondées sur l'expérience, réflexives et critiques.

Nous pensons donc qu'au Burkina, tant que la majorité de la population vivra en dessous du seuil de pauvreté avec un bas niveau d'éducation, le DD restera un vain mot.

Références

Allemand, S. (2006). *Le développement durable*. Paris : Éditions Autrement.

Audigier, F. (2011). Éducation en vue du développement durable et didactiques. Dans F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et P. Haeberli et l'équipe ERDESS (dir.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (1re éd., no 130, p. 25-46). Cahier de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Ba, B. (2008). Pouvoir, ressources et développement dans le delta central du Niger. Sahélienne, Paris : Harmattan.

Baddache, F. (2006). *Le développement durable au quotidien*. Paris : Eyrolles.

Brundtland, H. G. (1989). *Notre avenir à tous* (Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement). Montréal : Les éditions du Fleuve.

Burkina Faso. (2007). *Loi no 13-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'Éducation.* Ouagadougou *:* Assemblée nationale.

Grumiaux, F. et Matagne, P. (2009). *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire*. *Éducation et formation*, *Volume* 1, Paris : Harmattan.

Idani, T.F. (2009). *L'homme et l'eau dans la vallée du Nakambé au Ganzourgou/Burkina Faso* (Thèse de doctorat inédite). Bordeaux : Université de Bordeaux III.

Institut pédagogique du Burkina (IPB). (1993). *Programmes de 1989-1990.* Ouagadougou : MEBA édition.

Ministère de l'Eau, des Aménagements hydrauliques et de l'Assainissement du Burkina Faso (MEAHA). (2013). *Annuaire statistique 2012 de l'eau potable et de l'assainissement des eaux usées et excréta*. Ouagadougou : ONEA.

Ministère de l'Économie et des Finances (MEF). (2010). *Stratégie de croissance accélérée et de développement durable* (SCADD). Ouagadougou. Burkina Faso.

Ministère de l'Économie et du Développement (MED) du Burkina Faso. (2007). *Recensement général de la population et de l'habitation de 2006*. Ouagadougou : Institut national de la statistique et de la démographie (INSD).

Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA) du Burkina Faso. (2010). *Guide pédagogique à l'usage des maitres du sous-cycle, Cours préparatoire pour l'enseignement des thèmes émergents.* Ouagadougou. DGRIEF.

Pommier, M. (2009). L'éducation à l'environnement pour un développement durable vue par des enseignants de collèges et de lycées. *Éducation et formation, Volume 1, 45*-66.

Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en rapport avec les énoncés du développement durable. *Former et éduquer pour changer nos modes de vie*, 72, 33-41.

UNESCO. (2009). *Report from the working group of UNESCO Chair on ESD*. Présentation dans le cadre de la réunion d'experts EDD, 19 novembre 2009, Paris, non publié.

Varcher, P. (2011). *L'Éducation en vue du développement durable : une filiation à assumer, des défis à affronter.* Dans F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et P. Haeberli et l'équipe ERDESS (dir.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (1re éd., no 130, 25-46). Cahier de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Yaméogo, A. (2008). *L'écocitoyenneté à l'école primaire : état des lieux et perspectives* (Mémoire d'inspectorat de l'enseignement du premier degré inédit). École normale supérieure de Koudougou.

Démarches didactiques à caractère interdisciplinaire pour l’éducation en vue du développement durable

Stanciu **MIHAI**
Université des sciences agricoles et de médecine vétérinaire « Ion Ionescu de la Brad », Iaşi, Roumanie

Petrea **ELENA**
Université des sciences agricoles et de médecine vétérinaire « Ion Ionescu de la Brad », Iaşi, Roumanie

Stanciu **DOINA**
École «Stefan Barsanescu» Iaşi, Roumanie

Résumé

L’ONU a décrété en 2005 la Décennie de l’éducation pour le développement durable (2005-2014) (EDD), dont l’UNESCO devait se charger de la mise en œuvre. L’Union européenne a élaboré sa propre stratégie en faveur du développement durable (DD). Le Conseil de l’UE a adopté en 2006 une nouvelle stratégie à l’appui du DD soulignant le rôle essentiel de l’éducation dans le développement des compétences clés des citoyens.

Notre communication présente plusieurs modalités d’introduction de l’EDD : l’approche infusionnelle, les modules intégrés, les disciplines scolaires distinctes, les synthèses interdisciplinaires semestrielles et finales, les activités extrascolaires.

Introduction

La Décennie de l’éducation pour le développement durable (EDD) (2005-2014) constitue un cadre formel favorable aux débats théoriques et aux actions pratiques visant à implémenter la stratégie de l’Union européenne sur le développement durable (DD). La mise en pratique des objectifs du DD dépend étroitement de la formation initiale et continue des formateurs (ceci étant l’hypothèse majeure de notre communication).

Les réponses données par les systèmes d'éducation aux défis lancés par la problématique du monde contemporain (PMC) portent le nom d'« éducation nouvelle » ou de « nouveaux types de contenus ». L'éducation nouvelle est porteuse d'objectifs et de contenus nouveaux. « La nouveauté des défis ou des problèmes entraîne la nouveauté des réponses, tout comme le caractère global des PMC détermine le caractère inter- ou transdisciplinaire de ces nouveaux contenus » (Văideanu, 1996, p. 65).

L'éducation nouvelle comporte les formes suivantes : l'éducation pour la technologie et pour le progrès; l'éducation pour les mass-médias; l'éducation pour la population (démographique); l'éducation pour la paix et la coopération; l'éducation sanitaire moderne; l'éducation économique et domestique moderne; l'éducation pour les loisirs; l'éducation pour un nouvel ordre économique international; l'éducation interculturelle; l'éducation à vocation internationale, etc. (Stanciu, 2003b).

À la place de l'éducation à l'environnement (l'éducation écologique), nous proposons l'emploi, dans un sens plus large, de l'EDD, comme un type nouveau d'éducation propre à la société postmoderne.

Notre communication a pour but de réaliser une étude descriptive de la genèse des concepts de DD et d'EDD ainsi que de fonder une didactique de l'EDD. Les objectifs de notre recherche consistent à offrir des exemples de démarches didactiques à caractère interdisciplinaire pour la mise en place de l'éducation en vue du développement durable.

Matériel et méthode

Genèse du concept de DD

L'Assemblée générale de l'ONU a adopté le 4 août 1987 le rapport de la Commission mondiale de l'environnement et du développement (CMED), « Notre avenir à tous », qui a mis en avant le thème du développement durable et a apporté la définition du concept. Ce concept concerne le type de développement qui « répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». (Nations Unies, 1987, p. 24)

La Conférence de Rio (ou le « Sommet de la Terre ») (1992) a élaboré en ce sens un plan d'action (« Action 21 »). L'UNESCO était responsable de la mise en œuvre des chapitres 35 (La science au service d'un développement durable) et 36 (Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation) de l'Action 21.

L'ONU a décrété en 2005 « La décennie EDD » (2005-2014), dont l'UNESCO devait se charger de la mise en œuvre.

L'Union européenne a élaboré sa propre stratégie en faveur du développement durable. Dans un document consacré à ce sujet (UE, 2001), on souligne que le développement durable est un objectif à long terme dans la réalisation duquel l'Union européenne a un rôle essentiel à jouer en Europe et au niveau mondial. Le Conseil de l'UE a adopté en 2006 une nouvelle stratégie à l'appui du DD soulignant le rôle essentiel de l'éducation dans le développement des compétences clés des citoyens de l'UE pour réaliser le DD (Conseil de l'UE, 2006). La recherche dans le domaine du développement durable doit promouvoir des projets inter- et transdisciplinaires, qui engagent les sciences humaines et les sciences naturelles (Conseil de l'UE). Le document recense un ensemble d'indicateurs du DD.

Le DD est décrit à l'aide de trois composantes (sociale, environnementale et économique) et des liens entre celles-ci dans le temps (passé – présent – avenir) et dans l'espace (proche – éloigné) (UNESCO, 2009, p. 6).

Le concept d'EDD

Le concept d'EDD est un « mot-valise » (ayant des nuances personnelles dépendant de celui qui porte la valise), d'« une utopie constructive », d'un projet à caractère prospectif (Christian Lévêque, 2009, cité dans CRDP D'Amiens, 2009). La mission de l'école est de former les élèves pour réaliser une lecture multiple du monde et pour imaginer d'autres manières de développement, qui assurent une meilleure équité intragénérationnelle et la pérennité intergénérationnelle de l'humanité sur la Terre (Michel Hagnerelle, 2009, cité dans CRDP D'Amiens, 2009).

Méthodologie de la recherche

La méthodologie de la recherche part de la valorisation de la bibliographie en matière de DD et EDD et de l'analyse des documents stratégiques sur le DD élaborés par l'ONU, l'UNESCO et l'UE. Comme fondements de la didactique de l'EDD, notre démarche soutient une approche systémique-holistique, inter- et transdisciplinaire (Stanciu, 1999), dans la perspective d'une logique de la complexité (Morin, 1990) et d'une approche socioconstructiviste (Jonnaert, Ettayebbi et Defise, 2009), centrées sur la formation de compétences propres au DD de notre milieu environnant.

Résultats et discussions

Les conséquences sur l'éducation de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable 2005-2014

Comme nous l'avons déjà rappelé, l'ONU a décrété en 2005 la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014), dont l'UNESCO devait se charger de la mise en œuvre.

Le but de la stratégie est « d'encourager les États membres de la CEE à développer l'éducation en vue du développement durable et à l'intégrer dans toutes les disciplines pertinentes de l'enseignement scolaire ainsi que dans l'enseignement extrascolaire ou parallèle » (Nations Unies, 2005, p. 2).

Les objectifs de la stratégie sont les suivants :

a) faire en sorte que les cadres politiques, réglementaires et opérationnels soutiennent l'éducation en vue du développement durable;

b) promouvoir le développement durable par l'acquisition de connaissances scolaires, extrascolaires ou parallèles;

c) doter les éducateurs des compétences nécessaires pour qu'ils puissent intégrer le développement durable dans leurs programmes d'enseignement;

d) assurer l'accès aux outils et au matériel nécessaires à l'éducation en vue du développement durable;

e) promouvoir la recherche-développement en matière d'éducation en vue du développement durable;

f) renforcer la coopération dans le domaine de l'éducation en vue du développement durable à tous les niveaux dans la région de la CEE (Nations Unies, 2005, p. 3).

La Décennie s'articule autour *de cinq axes* :

a) mettre davantage en valeur le rôle central de l'éducation et de l'apprentissage dans la quête commune du développement durable;

b) faciliter l'établissement de liens, la constitution de réseaux, les échanges et l'interaction entre les parties prenantes de l'EDD;

c) offrir un espace pour affiner et promouvoir le concept de développement durable – et la transition vers ce développement – par l'apprentissage et la sensibilisation du public sous toutes leurs formes;

d) favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'EDD;

e) élaborer à tous les niveaux des stratégies propres à renforcer les capacités en matière d'EDD.

Neuf programmes thématiques intersectoriels à long terme ont été initialement recommandés :

- Leadership et promotion de l'EDD sur le plan international;
- Intégration de l'EDD à l'éducation de base;
- Réorientation de l'enseignement secondaire général en faveur de l'EDD;
- Intégration de l'EDD à l'enseignement et à la formation technique et professionnelle;
- Intégration de l'EDD à l'enseignement supérieur;
- Formation des enseignants à l'EDD;
- Prise en compte systématique de la diversité culturelle et du dialogue interculturel dans l'EDD;
- Éducation en vue de la gestion durable des ressources en eau;
- Éducation en faveur d'écosystèmes et de moyens de subsistance viables (UNESCO, 2008).

Le même document des Nations Unies (2005, p. 6-9) présente les conséquences sur l'éducation de la Décennie EDD :

- Une réorientation de l'éducation qui cesse de s'attacher uniquement à transmettre des connaissances pour s'attaquer aux problèmes et recenser les solutions possibles, en s'ouvrant à l'examen pluridisciplinaire de situations de la vie réelle.
- L'éducation formelle joue un rôle important en développant des capacités dès le plus jeune âge, en dispensant des connaissances et en influençant les attitudes et les comportements.
- Le soutien aux activités extrascolaires ou parallèles d'éducation en vue du développement durable est très important.
- Il faut que les éducateurs reçoivent une formation initiale et des cours de recyclage appropriés et qu'ils aient la possibilité de partager leur expérience.

- Il faudrait encourager la cohérence des matériels pédagogiques utilisés dans l'enseignement classique et dans l'enseignement extrascolaire.

Discussions

Vers une didactique de l'éducation en vue du développement durable

Le développement de la didactique contemporaine valorise les résultats des recherches entre autres dans le domaine des sciences sociales et humaines. La didactique postmoderne (Stanciu, 2003a) est une didactique du type curriculaire, qui conçoit le curriculum scolaire dans une perspective systémique-holistique, centrée sur l'apprentissage des élèves et des étudiants et proposant des trajets différenciés et individualisés. La didactique contemporaine se développe sur des bases du type socioconstructiviste (Jonnaert et al., 2009).

Dans ce contexte de discours, les contributions d'Edgar Morin sont très importantes. Il a proposé une révolution paradigmatique : le passage du « paradigme de disjonction / réduction / unidimensionnalisation » à un paradigme de distinction / conjonction » qui permet de « distinguer sans disjoindre, d'associer sans identifier ou réduire ».

La démarche proposée par Morin ne veut pas aller « du simple au complexe, mais de la complexité vers toujours plus de complexité : hypercomplexité » (Morin, 1990, p. 51). Morin fait la critique de la perspective monodisciplinaire qui agit dans la science contemporaine comme une véritable hache. L'auteur cité propose une perspective transdisciplinaire : « Transdisciplinaire signifie aujourd'hui indisciplinaire » (Morin, 1990, p. 70).

La didactique dans le domaine de l'EDD exige des approches systémiques-holistiques, inter- et transdisciplinaires, ainsi qu'une recherche active réalisée par les apprenants sur l'environnement dans sa complexité, une pédagogie du projet de groupe, etc. (Stanciu, 2003b).

On connaît déjà plusieurs modèles d'approche didactique de l'EDD (INRP, 2004, p. 18-22), qu'il importe de valoriser de manière critique dans leur complémentarité. Notre plaidoyer est pour une approche systémique et transdisciplinaire de la problématique de l'EDD.

Le curriculum universitaire centré sur les compétences

La logique des compétences a envahi le champ de l'éducation depuis une décennie. L'approche centrée sur les compétences (ACC) s'est imposée sur le plan éducationnel tout d'abord aux États-Unis (à la fin des années 1960), puis en Australie, en Grande-Bretagne, en Suisse, au Canada et en France. À la base de l'ACC se trouvent les orientations psychologiques constructivistes et socioconstructivistes.

L'approche centrée sur les compétences (ACC) est apparue dans le domaine professionnel comme une réponse à l'organisation de type taylorien du travail. Le taylorisme a essayé de rationaliser de plus en plus les processus de production afin d'en assurer une meilleure rentabilité. Le pendant du taylorisme sur le plan des sciences sociohumaines a été le behaviorisme.

La définition du concept de compétence est une tâche difficile. Certains auteurs parlent, dans ce cas, d'un véritable « Ali Baba conceptuel » (Crahay, 2006, p. 101), dans lequel se retrouvent des éléments disparates, des voies contradictoires, qui conduisent à « une vision mercantile de la culture, une *macdonaldisation* des connaissances » (Boutin, 2004, p. 39).

L'apprentissage est « à la fois un processus divergent, au niveau des capacités, et convergent, au niveau des compétences » (Roegiers, 2001, p. 71). Chaque croisement d'une capacité et d'un contenu est un objectif spécifique (Roegiers, 2001).

Les caractéristiques d'une compétence sont les suivantes (Roegiers, 2001, p. 68-70) :

a) mobilisation d'un ensemble de ressources;

b) caractère finalisé;

c) liée à une famille de situations;

d) caractère souvent disciplinaire;

e) évaluabilité.

La définition des compétences peut être également réalisée d'une manière métaphorique (le transfert des connaissances ou la mobilisation des ressources du sujet à un moment donné) (Perrenoud, 2002). La métaphore de la mobilisation met l'accent sur l'activité du sujet, qui implique « *un ensemble d'opérations mentales complexes*, qui en les connectant aux situations, *transforment* les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent. » (Perrenoud, 2002, p. 46). La métaphore de la

mobilisation suggère une « orchestration, une coordination des ressources multiples et hétérogènes » du sujet, une recombinaison permanente de ces ressources (Perrenoud, 2002, p. 56). « La mobilisation n'a rien de magique, c'est un *travail de l'esprit…* » (Perrenoud, 2002, p. 57).

Allal (2002) a proposé un réseau de composantes (dimensions) qui interviennent dans une compétence : cognitives, affectives, sociales et sensorielles-motrices.

Démarches didactiques à caractère interdisciplinaire pour la mise en place de l'éducation en vue du développement durable

La clé d'une démarche didactique efficace dans le domaine de l'EDD est donnée par l'apprentissage par l'action reliée à la vie dans l'environnement proche. Les élèves et les étudiants peuvent être amenés à réaliser des projets, des recherches-actions, qui leur permettent l'apprentissage des concepts de base, des principes et des règles d'action efficace dans leur effort d'accomplissement du DD.

Il existe plusieurs manières reconnues d'introduction de l'EDD dans les plannings et les programmes scolaires (chacune comportant des avantages et des inconvénients) : l'approche infusionnelle, les modules intégrés, les disciplines scolaires distinctes, les synthèses interdisciplinaires (*team-teaching*) semestrielles et finales, les activités extrascolaires.

Nous allons par la suite passer brièvement en revue ces modalités existantes (Văideanu, 1988 et 1996) :

La démarche infusionnelle implique l'effort des formateurs pour la promotion des contenus de l'EDD et la dissémination de l'information par l'intermédiaire des disciplines enseignées. L'avantage majeur consiste dans le fait qu'il n'est pas nécessaire de modifier les plannings et les programmes scolaires.

Les inconvénients tiennent aux problèmes de formation de tous les éducateurs dans ces thématiques : il est possible que certains formateurs les ignorent ou, tout aussi bien, on ne précise pas très clairement qui réalisera les synthèses. Cette dispersion des connaissances ne mènera pas toujours à des changements significatifs dans la conduite de l'individu. Même lorsque quelqu'un assume le rôle de coordinateur, les difficultés demeurent. C'est la modalité la plus utilisée chez nous.

Une autre voie d'action destinée à promouvoir les contenus de l'EDD est représentée par *les modules intégrés*. Nous avons démontré les avantages de l'organisation modulaire dans un autre ouvrage (Stanciu, 1999). Les problèmes qui surgissent

dans ce contexte concernent surtout la multiplication des disciplines d'étude, d'où le besoin ressenti chez les éducateurs d'une formation spécifique. Nous considérons qu'il est possible d'assurer également des corrélations entre les modules par un effort de planification et d'action éducative dans le cadre d'une équipe d'enseignants. Nous avons identifié des tentatives en ce sens chez nous, mais en dehors de l'activité formelle.

Dans de nombreux pays (habituellement, ayant un niveau économique élevé), la problématique de l'EDD est traitée par *des disciplines spécifiques* intégrées dans les programmes d'études. Les programmes en vigueur jusqu'en 2004-2005 comprenaient, pour les filières techniques, la spécialité « Protection de l'environnement », des disciplines liées à la thématique de l'enseignement écologique : *Écologie et protection de l'environnement*, *Management et législation de l'environnement*, *Analyse des facteurs environnementaux*. L'on peut également proposer des matières optionnelles ayant cette thématique. Chez les élèves du cycle primaire, le cours optionnel proposé pourrait être : *Les saisons de l'enfance*. L'expérience accumulée pourrait être valorisée par la publication de véritables guides méthodologiques sur la problématique des quatre saisons, dans une perspective transdisciplinaire.

Les élèves des lycées à profil agricole, ainsi que ceux du collège pourraient étudier « l'agriculture biologique », afin de s'initier à la promotion de l'agriculture bio, conçue comme une chance pour la santé de chaque homme et comme un axe prioritaire d'action pour une agriculture moderne et efficace.

La plus prometteuse et la plus intéressante modalité, mais également la plus difficile à mettre en place (Văideanu, 1988), est celle *des synthèses interdisciplinaires (team-teaching) semestrielles et finales.* Ces synthèses peuvent venir compléter l'approche infusionnelle ou bien elles peuvent se constituer en activités didactiques à part entière. Voici, à titre d'exemple, une telle activité réalisée par une équipe d'enseignants avec le thème : « L'eau, l'air, la terre » (CM2), une activité qui a impliqué un professeur des écoles de Iaşi, ainsi que des enseignants de collège de physique, de chimie et de biologie. On peut lancer des projets thématiques : « Défendons la nature – le couloir vert de la vie ». Les élèves du Lycée « Mihai Viteazul » de Bucarest (Terminale) ont traité un thème de synthèse : « Si l'air chaud était… plus lourd et l'air froid… plus léger…!!! ».

L'évaluation de l'efficacité de telles activités se réalise à l'aide de méthodes et d'instruments traditionnels et, plus spécifiquement, par des méthodes complémentaires : des échelles d'attitudes, des études longitudinales, des portfolios, des projets thématiques, des investigations, des projets de groupe, des actions pratiques de protection de l'environnement, etc.

Il convient aussi d'organiser une large gamme *d'activités extrascolaires*, qui visent des objectifs propres à l'éducation écologique. Un premier pas le représenterait la rédaction d'un « Petit dictionnaire du DD », qui en précise les concepts fondamentaux. Pour y parvenir, les élèves vont consulter les numéros de la revue « Arborele lumii » (L'arbre de la vie), regarder des émissions scientifiques : « Teleenciclopedia » (Téléencyclopédie) ou la chaîne Discovery, vont visiter l'Institut français et y consulter des ouvrages d'exception (« Les petits écologistes en action », Mon album d'activités, Larousse). Les élèves seront ensuite encouragés à trouver des curiosités, devinettes, légendes sur les plantes, les animaux, les éléments de la nature. Toutes ces connaissances seront valorisées dans le cadre d'un concours avec le thème « Découvrons ensemble la Nature ». Encourager l'investigation entraîne le développement des intelligences multiples.

Pour ce qui est du thème de la pollution, l'on peut organiser des jeux de définition des mots (définitions par grappes), des exercices-jeux de discrimination des aspects positifs et négatifs, des débats pour ou contre (« Qui en est le coupable? », « Sauvez la forêt! ») les sites industriels ou agricoles – en tant que sources de biens matériels mais aussi de pollution, l'identification des causes du phénomène et l'expression d'opinions sur la prévention des causes et la diminution des sources de pollution de l'environnement, l'analyse de cas réels connus et la valorisation des mesures concrètes (l'étude de cas). Il est difficile de changer le comportement des gens à moins qu'on leur offre des solutions alternatives (« Que ferais-tu si…? », « Qu'adviendrait-il si…? »). Leur offrir des possibilités aide les gens à suivre les voies appropriées de conduite.

Dans le cadre de cycles thématiques d'actions déroulées sous le thème générique « Le mois de la forêt », les élèves peuvent acquérir davantage de connaissances sur la forêt, en tant qu'écologistes passionnés. Voici des curiosités qu'on peut découvrir ensemble : « La forêt – usine d'oxygène », « La longévité des arbres », « Le mariage des sapins », « La force des racines », « La pharmacie de la forêt ». Et surtout les élèves peuvent réaliser des essais avec les titres : « L'usine du rayon de soleil », « Discussion avec le grain de blé, la goutte de pluie, la feuille, le moineau, etc. ». Les étudiants de l'Université d'agronomie de Iasi ont initié en collaboration avec les élèves du Collège technique « Gh. Asachi » de Iasi le projet « Le mois des gestes éco » (2010).

Afin de prendre part aux actions consacrées à la protection du milieu naturel et anthropique, l'on peut rédiger avec les élèves *Le Calendrier écologique*, avec les événements suivants : la Journée mondiale de l'Eau, la Journée mondiale de la Terre,

le Mois de la Forêt, la Journée des Réserves naturelles, la Journée internationale de l'Environnement, la Journée internationale de la protection de la couche d'ozone, etc.

Les élèves peuvent également être encouragés à aménager des espaces verts autour de l'école, à planter et à soigner des fleurs et des arbres. Pendant l'hiver, ils peuvent prendre soin des petits oiseaux, en construisant des abris pour ceux-ci. Les visites et les excursions ont pour but la constitution de véritables laboratoires mobiles, car tous les aspects ont fait l'objet d'une observation approfondie de la part des élèves organisés par groupes. Ces visites et excursions seront suivies par la valorisation des avis personnels sous forme d'essais, de dessins, d'esquisses, d'affiches et de photos, de maquettes des formes de relief représentatives pour l'environnement, de vitrine des saisons. Les élèves de différents pays peuvent collaborer dans le cadre de projets à thématique liée au développement durable.

Conclusion

Nous avons souligné la nécessité, à l'échelle nationale, d'une stratégie cohérente relative au DD et, plus particulièrement, sa mise en place à l'échelle nationale et locale.

À la place de l'éducation à l'environnement (l'éducation écologique), nous proposons la mise en œuvre, dans un sens plus large, de l'éducation en vue du DD, comme un nouveau type d'éducation propre à la société postmoderne.

La didactique dans le domaine de l'EDD exige des approches systémiques-holistiques, inter- et transdisciplinaires. Cette perspective pose le cadre méthodologique pour des approches didactiques variées.

Références

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, *2004/1*(81), 25-41. doi: 10.3917/cnx.081.0025. Repéré à http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm

Conseil de l'Union européenne. (2006). *Nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur du développement durable*, Bruxelles, le 9 juin 2006, Annexe 10117 / 06 (OR. en), p. 1-29. Repéré à register.consilium.europa.eu/pdf/fr/06/st10/st10117.fr06.pdf

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, *154 janvier-mars 2006.* Repéré à http://rfp.revues.org/143

CRDP D'Amiens. (2009). *Forum des ressources pour l'éducation au développement durable* (FOREDD) – 3 et 4 février 2009. Repéré à http://crdp.ac-amiens.fr/edd4/index.php/foredd/foredd2009

INRP. (2004). *Éducation à l'environnement et au développement durable*. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=3&lang=fr

Jonnaert, P., Ettayebbi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel.* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : ESF éditeur.

Nations Unies, Commission mondiale de l'environnement et du développement (CMED). (1987). « *Notre avenir à tous* », 4 août 1987 (A / 42 / 427). Repéré à www.stephanedefis.com/arch/brundtland.pdf

Nations Unies. (1992). Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement, *Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement*, Nations Unies, A/CONF.151/26 (Vol. I), 12 août 1992, annexe I. Repéré à http://www.un.org/documents/ga/conf151/french/aconf15126-1annex1f.htm

Nations Unies, Commission économique pour l'Europe, Comité des politiques de l'environnement. (2005). *Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable*, Vilnius, Lituanie, 17 et 18 mars 2005, CEP/AC.13/2005/3/Rev.1, 23 mars 2005 (OR. en), p. 1-6. Repéré à http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.2.f.pdf

Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. 2e édition, Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Stanciu, M. (1999). *Reforma conținuturilor învățământului* [La réforme des contenus de l`enseignement]. Iaşi : Editura Polirom.

Stanciu M. (2003a). *Didactica postmodernă* [La didactique postmoderne]. Suceava : Editura Universității.

Stanciu, M. (2003b). *Introducere în pedagogie* [Introduction à la pédagogie]. Iaşi : Editura «Ion Ionescu de la Brad».

UE. (2001). *Développement durable en Europe pour un monde meilleur : stratégie de l'Union européenne en faveur du développement durable*, Proposition de la Commission en vue du Conseil européen de Göteborg), Bruxelles, le 19.6.2001, COM(2001)264 final/2. Repéré à http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0264:FIN:FR:PDF

UE. (2008). Journal officiel de l'Union européenne, Avis du Comité des régions sur « *Le rôle de l'éducation et des actions de sensibilisation dans la promotion du développement durable* », (2008/C 53/29). Repéré à http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:053:0029:0039:FR:PDF

UNESCO. (2008). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD 2005-2014), Les deux premières années*. Repéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093f.pdf

UNESCO (2009). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD 2005-2014), Contextes et structures de l'Éducation pour le développement durable, Apprendre pour un monde durable* (p. 1-8). Repéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187757f.pdf

Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii* [L'éducation à la frontière des millénaires]. Bucureşti : Editura Politică.

Văideanu, G. (1996). *UNESCO- 50 de ani* [UNESCU – 50 ans]. Bucureşti : EDP.

Intégration de la problématique du changement climatique dans un programme de formation des enseignants : une démarche participative

Anwar Bhai **RUMJAUN**

Résumé

Notre étude avait pour objectif d'élaborer un plan de formation des enseignants du secondaire sur l'éducation pour un développement durable, avec le changement climatique comme thématique. Le « Post Graduate Certificate in Education (PGCE) » pour les enseignants du secondaire fut choisi. Nous avions organisé plusieurs ateliers de sensibilisation et/ou de formation avec les acteurs, notamment les chefs des départements au Mauritius Institute of Education, les responsables de programme, les formateurs, les directeurs d'écoles, les enseignants et les représentants des ONG. Cette étude nous a permis de mettre en évidence les freins et les obstacles à une formation holistique des enseignants, surtout quand il s'agit d'intégrer une problématique telle que le changement climatique.

Mots-clés : changement climatique, formation, intégration

Introduction sur le Mauritius Institute of Education

Le Mauritius Institute of Education (MIE), créé en 1973, est l'unique institution publique de la République de l'île Maurice sous l'égide du ministère de l'Éducation. Elle a pour mission la formation des enseignants, le développement des curricula du pré-primaire, primaire et secondaire et aussi la recherche en éducation. Ces formations sont dispensées en 2 types de modalités : en présentiel ou en formation à distance (ou une combinaison des deux). Nos stagiaires sont des enseignants, des futurs enseignants, des inspecteurs d'écoles, des directeurs d'établissements primaires et secondaires.

Pour le cycle du primaire, nous proposons des formations qui mènent vers des diplômes (TDP) à la fois pour les enseignants en formation continue et aussi pour les futurs enseignants qui sont inscrits pour une formation initiale. Pour les enseignants du cycle secondaire, nous offrons les formations suivantes :

- diplômes, tels que le « Teacher's Diploma Secondary (TDS) », à temps partiel ou à temps complet;
- licences telles que le « Bachelor in Education (B. Ed.) » en collaboration avec l'Université de Maurice (à temps partiel) et l'Université de technologie de Maurice (à temps complet). Cette licence est intitulée en fonction de disciplines enseignées dans les établissements secondaires – à titre d'exemple, il existe une licence en éducation (mathématiques), une licence en éducation (français)…
- « Post Graduate Certificate in Education (PGCE) » pour ceux qui ont déjà une licence dans la discipline à enseigner;
- maitrise et doctorat en éducation – ces formations sont offertes en collaboration avec des universités étrangères telles que l'Université de Brighton de la Grande-Bretagne et l'Université du KwaZulu-Natal de l'Afrique du Sud respectivement.

Chaque programme de formation est dirigé par un coordonnateur qui préside un comité du programme composé des représentants de toutes les disciplines. Ce comité est aussi représenté par un membre du département de l'éducation.

Un système d'assurance de la qualité est mis en place au MIE pour veiller à la qualité des programmes que nous offrons.

Contexte

L'île Maurice est au carrefour de son développement socioéconomique, culturel et politique. En conséquence, elle doit affronter de nombreux défis nationaux et internationaux. Pour pouvoir nous préparer à relever ces défis, nous avons besoin d'une éducation de qualité. Au MIE, nous avons ce souci de former les enseignants afin qu'ils puissent, à leur tour, préparer les enfants, futurs décideurs, à surmonter les défis qui nous guettent tous. Ainsi, les formations des enseignants doivent permettre aux enseignants de mettre en place des dispositifs d'apprentissage appropriés pour répondre aux exigences de la société. C'est dans cette optique que nos programmes de formation sont souvent soumis à des révisions afin qu'ils soient compatibles avec les besoins des enseignants et avec la politique du ministère de l'Éducation.

En 2005, le ministère de l'Éducation avait organisé une consultation nationale avec tous les acteurs de l'éducation. Cette consultation avait mené vers la publication d'un curriculum national pour le pré-primaire, le primaire et le secondaire. Nous avons aujourd'hui un curriculum national pour lequel nous avons produit des manuels

scolaires qui sont utilisés dans les écoles. Cette démarche politique éducationnelle avait pour but de soutenir la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014).

En 2011, le MIE fut sollicité par l'UNESCO pour mener une étude sur l'éducation pour un développement durable (EDD) à l'île Maurice. Cette étude avait pour objectif d'évaluer l'éducation pour le développement durable préconisé dans les écoles de la République de l'île Maurice. En tenant compte du temps accordé par l'UNESCO pour mener cette étude et des diverses thématiques prescrites par la Décennie, nous avons évalué cette éducation pour un développement durable sur quatre thématiques, à savoir l'environnement, le VIH/SIDA, la diversité culturelle/l'interculturalité et le changement climatique. Le mandat suivant fut proposé :

- identifier les institutions impliquées en EDD dans les écoles;
- analyser les moteurs et les freins à la mise en place du curriculum relatif à l'EDD;
- évaluer les pratiques d'enseignement et la gestion des ressources relatives à l'EDD dans les écoles;
- identifier et analyser les partenariats entre écoles et autres acteurs de l'EDD à Maurice;
- formuler des recommandations en ce qui a trait aux stratégies et aux actions (en enseignement et en gestion) afin de promouvoir l'EDD dans les écoles.

Les résultats (SITAN, 2011) ont montré que si le curriculum contient des dispositions pour une EDD, ces dernières sont peu mises en œuvre dans les pratiques de classe. Ceci s'explique par la disparité entre ce qui est prescrit dans le curriculum et dans les manuels scolaires utilisés dans les écoles. Les enseignants n'ont pas les capacités requises pour mener à bien une séance d'enseignement lié à l'EDD. Bien que la plupart de ces enseignants aient eu une formation didactique, il leur manque la connaissance du concept de l'EDD et de ses principes. Des manquements relatifs aux responsabilités des directeurs des écoles sont un autre point qui ressort de cette étude. En effet, il y a une grande disparité dans la gestion des écoles. Certaines écoles participent activement à des projets d'EDD tandis que d'autres le font moins en raison du soutien qui varie selon les directeurs d'écoles, et qui influence la motivation par rapport aux projets d'EDD ainsi que la facilité de réalisation de ceux-ci. En ce qui a trait à la formation des enseignants, nous avons observé que nos programmes de formation des enseignants étaient orientés vers la didactique

plutôt que vers une formation holistique et globale. De plus, la préparation de nos programmes se faisait en constituant des comités composés des représentants de chaque champ disciplinaire au MIE. Cela explique l'orientation disciplinaire de nos formations. L'étude (SITAN, 2011) mettait en question le mécanisme et la stratégie de développement de programme de formation et a recommandé la révision de ce mécanisme et de cette stratégie. C'est dans cette dernière perspective qu'une deuxième étude fut menée au MIE.

Justification de cette étude

Après la soumission du rapport de l'étude (SITAN, 2011), le MIE fut sollicité par l'UNESCO pour un autre projet sur l'EDD. Ce projet consistait à proposer de mettre en place un programme de formation des enseignants sur le développement durable. Pour cela, nous avons ciblé une thématique, à savoir le changement climatique. Nous avons adopté le modèle dynamique de transformation préconisé par l'UNESCO.

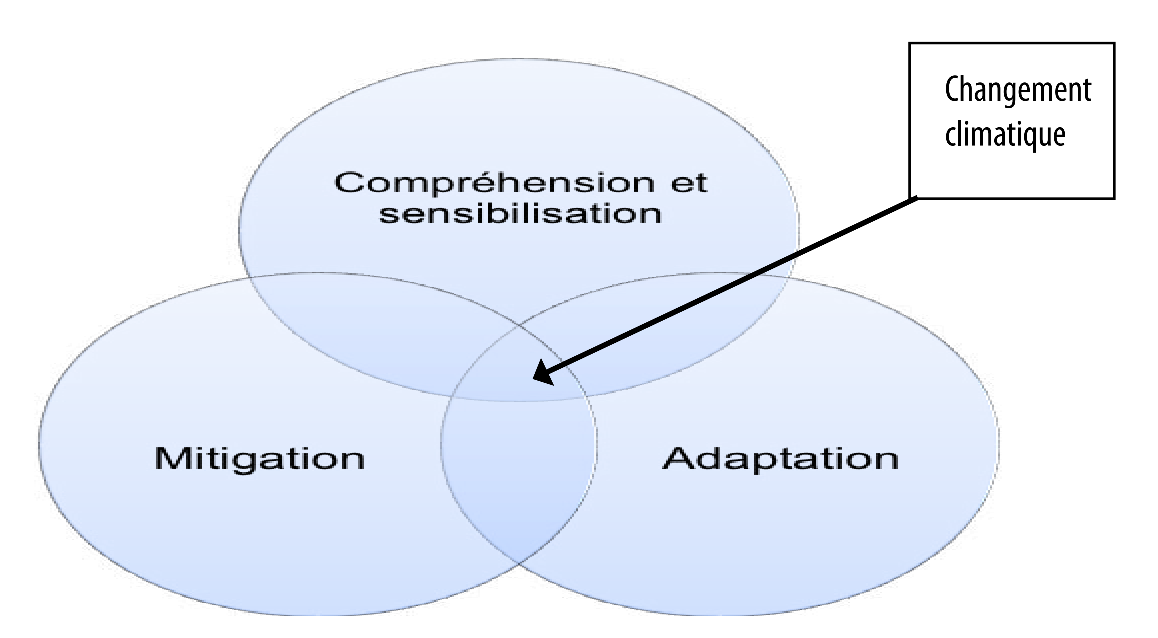


Figure 1. Les dynamiques de transformation (modèle d'après l'UNESCO).

Nous nous sommes donc posé les questions suivantes :

Comment intégrer cette problématique de changement climatique (CC) dans nos programmes de formation? Quel programme de formation et quelle stratégie d'intégration devrions-nous adopter?

Nous avons donc réfléchi au choix du programme. Le « Post Graduate Certificate in Education (PGCE) » a rapidement été choisi, car ce programme était en cours de révision pour une nouvelle cohorte d'enseignants. Ce programme est offert aux enseignants du cycle secondaire. Les enseignants recrutés pour cette formation sont ceux qui enseignent les matières prescrites dans le curriculum ou le syllabus. Ces matières sont les langues (le français ou l'anglais), les mathématiques, les arts, la technologie, la biologie, la chimie, la physique, l'histoire et la géographie, les études commerciales (*business studies*), l'éducation physique et sportive, l'économie familiale et l'informatique.

L'approche préconisée

L'équipe responsable de ce projet s'était réunie pour mettre en place un plan de travail que nous avions soumis au directeur pour approbation. Ce plan était constitué des étapes suivantes :

- Une rencontre, en présence du directeur, avec tous les chefs de département afin de les sensibiliser à ce projet d'intégration du changement climatique dans le programme de PGCE. Cette interaction nous a permis d'obtenir le soutien de ces chefs des départements, soutien qui a été le catalyseur du projet.
- Un premier atelier de travail de 2 jours avec les 15 membres du comité de programme a été organisé. Cet atelier avait comme objectifs les points suivants : sensibiliser les participants à la problématique du changement climatique et aussi leur faire proposer un plan d'intégration de cette problématique dans le programme de PGCE d'une manière transversale, d'où l'approche participative. Ce plan fut discuté en séance plénière où des changements appropriés furent apportés, qui ainsi contribuèrent à sa validation.
- Un deuxième atelier de travail de 3 jours a eu lieu avec les 25 formateurs impliqués dans cette formation du PGCE. En effet, les formateurs furent exposés aux concepts présentés précédemment dans la Figure 1. Ensuite, ils ont été amenés à prendre connaissance du plan d'intégration de la problématique « changement climatique » produit par le comité du programme de PGCE et à analyser ce plan d'intégration. En groupes de travail, les formateurs ont

identifié les possibilités d'intégration dans leur partie respective du programme de PGCE. Ils ont aussi élaboré des activités liées au phénomène du changement climatique pour leur discipline respective.

- Atelier de travail avec 80 enseignants (incluant ceux du secteur pré-vocationnel) venant de 4 écoles du cycle secondaire. Participaient aussi à cet atelier de 4 jours des représentants des institutions gouvernementales et non gouvernementales (ONG) associés au problème du changement climatique. Les 80 enseignants représentaient les différentes matières enseignées au cycle secondaire. Nous avions sollicité les formateurs ayant participé dans ce programme de formation à être les facilitateurs de cet atelier avec les enseignants. Cette démarche nous permettait de valider les capacités de ces formateurs à aborder leur discipline dans une perspective de développement durable lié au changement climatique.

Observations et discussions

Au cours des vingt dernières années, l'éducation à l'environnement et au changement climatique ainsi que l'éducation au développement durable (EDD) sont devenues des outils incontournables pour protéger l'environnement et garantir un développement durable.

La République de l'île Maurice n'échappe pas à cette règle, car nous sommes tous concernés par les problèmes liés au changement climatique. Plusieurs stratégies sont mises en place par les autorités mauriciennes, dont le projet de Maurice île durable (MID). Ce projet de société innovateur est placé sous la haute instance qu'est le Bureau du premier ministre. Ce projet comprend 5 composantes (les 5 « E ») : l'environnement, l'emploi, l'énergie, l'équité et l'éducation.

La composante de l'éducation propose entre autres un nouveau dynamisme et une réorientation de la formation des enseignants.

Si notre étude, qui cadrait tout à fait avec projet MID et qui a été sollicitée par l'UNESCO, nous a permis d'adopter une approche participative, elle nous a aussi permis de mettre en évidence des barrières lors de l'élaboration d'un programme de formation holistique et globale au MIE. Ces barrières sont :

- un manque de compréhension du concept de développement durable et des sous-concepts relatifs tels que le changement climatique;

- la méconnaissance du concept de l'« intégration » (pour la plupart des formateurs, l'intégration est équivalente à une « inclusion » du concept dans leurs disciplines respectives);
- le cloisonnement disciplinaire départemental au MIE (chaque département représente la discipline enseignée dans les écoles; par exemple, le département de français est plutôt axé sur la didactique de la langue française tandis que le département des mathématiques est quant à lui préoccupé par l'enseignement et l'apprentissage en mathématiques);
- un manque de coordination entre les différents champs disciplinaires constituant le programme de formation;
- un déficit de compétences chez nos formateurs pour favoriser une formation permettant de relever les défis mondiaux et globaux;
- la participation restreinte des ONG dans les écoles (cette participation se limite à des distributions de ressources telles que des dépliants, des affiches et des trousses; les enseignants n'étant pas familiers avec ces ressources, ils les ignorent – ces ressources se trouvent pour la plupart du temps dans le placard de l'école).

Toutes ces barrières reflètent la difficulté et la complexité de l'intégration de différents concepts, que ce soit des concepts liés à l'éducation pour un développement durable ou à d'autres concepts et contextes locaux tels que le VIH/SIDA, l'environnement et la diversité culturelle.

Le défi consiste à intégrer les concepts de l'éducation au développement durable dans tous les aspects pour promouvoir une éducation de qualité en considérant trois domaines : l'environnement, l'économie et la société. Les enseignants devront avoir des connaissances élémentaires en sciences naturelles, sociales et humaines afin d'être à même de comprendre les principes du développement durable. Pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut adopter une approche pertinente et innovante consistant à réorienter le programme de formation des enseignants et indirectement le cursus scolaire pour qu'il intègre l'éducation au développement durable.

Si nous envisageons de mettre en place une éducation qui a un sens pour nos apprenants dans les écoles, il est primordial que ces concepts liés au développement durable soient pris en compte dans les pratiques de l'enseignement en milieu scolaire. Pour cela, il est impératif que nos programmes de formations soient orientés dans ce sens afin de relever le défi du ministère de l'Éducation qui est d'offrir une éducation de qualité.

Références

Collectif. (s. d.). *Climate change across the curriculum : Regional Resource Pack for Small Island Nations*.

Ministère de l'Éducation et des Ressources humaines. (2009). *Education and Human Resources Reform Plan*. République de l'île Maurice.

République de l'île Maurice. (2013). Maurice île Durable. Repéré à http://www.gov.mu/portal/sites/mid/index.html

République de Maurice. (2011). National Curriculum Framework. Repéré à http://www.gov.mu/French/GovernmentBodies/Pages/Ministries.aspx

Étudier les représentations sociales sur des questions liées à l'EDD pour en repérer des obstacles et des appuis dans la formation des formateurs

Alain **LEGARDEZ**
Agnieszka **JEZIORSKI**
Angela **BARTHES**
Nicole **LEBATTEUX**
Jean-Luc **FAUGUET**
Michel **FLORO**
Aix-Marseille Université, EA 4671–ADEF

Annie **LUDWIG-LEGARDEZ**
Aix-Marseille Université

Résumé

**Quand les savoirs à enseigner renvoient à des questions socialement vives, comme dans le cas de l'EDD, les apprenants sont chargés de fragments de savoirs de différentes origines pouvant interférer avec les savoirs scolaires ou de formation, au point de rendre difficile l'apprentissage. Il serait judicieux que les formateurs prennent en compte les savoirs préalables des apprenants pour construire des stratégies didactiques appropriées, spécifiques aux contextes, en espérant éviter des obstacles et en profitant des appuis repérés dans ces savoirs. Nos études montrent, par exemple, une représentation sociale partiellement partagée par les différents acteurs éducatifs enrichie par les spécificités contextuelles.

Introduction

Un positionnement épistémologique et méthodologique peut permettre d'étudier les spécificités relatives aux processus de transposition de savoirs pour l'enseignement et pour la formation sur des questions de développement durable (DD) et d'éducation au DD (EDD), – que l'on peut qualifier de « socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2011) –, c'est-à-dire qui interpellent les chercheurs, les formateurs

et les praticiens, aussi bien dans les rapports aux savoirs de références (productions scientifiques, pratiques sociales et professionnelles, systèmes de valeurs) que dans les rapports aux savoirs sociaux des acteurs, notamment quand on peut y repérer de véritables représentations sociales (RS). Une double vivacité dans ces deux genres de savoirs signale une vivacité potentielle dans les savoirs de formation et permet de repérer des obstacles, mais aussi des appuis pour les formations et les apprentissages.

Cette grille d'analyse des conflits potentiels de savoirs a été utilisée sur des questions socialement vives (environnementales), en particulier dans le cadre de la recherche ANR E2DAO (Lange, Girault, Legardez et Simonneaux, 2013). Il s'agit d'études comparatives sur des enseignants et des apprenants : comparaisons entre futurs enseignants de diverses spécialités (Jeziorski et Ludwig-Legardez, 2013) et entre futurs enseignants français et québécois (Jeziorski, sous presse) ainsi que des études menées dans des formations supérieures (Barthes et Jeziorski, 2013; Barthes et Legardez, 2011) ou dans des lycées français (Lebatteux, 2011), ou encore dans d'autres contextes (Floro, 2011). Dans le présent texte, nous tentons, au travers de quatre illustrations, de dégager des convergences et des divergences dans les RS du DD de ces différents groupes d'acteurs éducatifs. Ces résultats peuvent être utiles pour la construction de modules de formation à l'EDD.

Utiliser l'analyse des RS pour identifier des appuis et des obstacles aux processus d'enseignement-apprentissage des questions socialement vives

Nous faisons hypothèse que les questions relatives au DD relèvent du domaine des questions socialement vives (QSV) pour l'enseignement et la formation (Legardez et Simonneaux, 2011). Elles répondent en effet à la définition proposée des QSV. En premier lieu, les questions liées au DD sont vives dans les savoirs sociaux; elles font l'objet de débats et de polémiques dans nos sociétés. Ensuite, elles suscitent des controverses dans toutes les disciplines et pratiques de référence, mais aussi dans des pratiques professionnelles. Elles sont donc vives dans les savoirs de référence. Enfin, ces questions étant doublement vives dans la société et dans les références, elles sont potentiellement vives dans l'enseignement et dans la formation et peuvent poser des problèmes partiellement spécifiques aux formateurs et aux formés.

Dans le cadre de la problématique de « gestion des rapports aux savoirs » (Chevallard, 1991), l'enseignant ou le formateur aide les apprenants à reconstruire leurs connaissances en travaillant sur leurs savoirs sociaux « importés » dans la formation pour permettre l'apprentissage de savoirs scolaires ou de formation

(objectif d'apprentissage), et en préparant la « réexportation » (la conversion) d'une partie de ces savoirs appris dans les savoirs sociaux (objectif d'éducation ou de formation citoyenne) (Legardez, 2004). Quand les savoirs à enseigner renvoient à des QSV, les apprenants sont chargés de fragments de savoirs de différentes origines – connaissances, stéréotypes, mythes, idéologies, savoirs endogènes – et ces savoirs sociaux interfèrent souvent avec les savoirs scolaires ou de formation, au point de rendre difficile l'apprentissage. Il serait alors judicieux que les formateurs prennent en compte les savoirs préalables des apprenants pour construire des stratégies didactiques appropriées, spécifiques aux contextes, en espérant éviter des obstacles et en profitant des appuis repérés dans ces savoirs préalables.

Afin de repérer les savoirs sociaux, nous nous appuyons d'une part sur la théorie des représentations sociales (Abric, 1994; Vergès, 2001) et d'autre part sur l'analyse des systèmes de représentations de connaissances en contextes scolaires (Legardez, 2004) dans le but d'en faire un objet d'évaluation diagnostique des « savoirs préalables » aux apprentissages scolaires ou aux formations. Legardez (2004) qualifie ces « savoirs préalables » d'un système de représentations de connaissances, composé de savoirs scolaires ou de formation acquis lors des enseignements préalables à l'apprentissage d'une QSV particulière d'une part et de RS construites en dehors des dispositifs de formation d'autre part. Selon l'approche structurale des représentations sociales (Abric, 1994), toute RS est structurée autour d'un noyau central qui donne à la représentation sa signification et sa cohérence. Le noyau central est l'élément le plus stable de la représentation, car c'est lui qui résiste le plus au changement et il reste pérenne dans des contextes mouvants et évolutifs. Autour du noyau s'organisent les éléments périphériques constituant « *l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation* » (Abric, 1994, p. 25).

Principaux résultats

Nos études montrent une RS partiellement partagée par les différents acteurs éducatifs. En effet, il semblerait que les éléments centraux de la représentation du DD concernent essentiellement l'environnement. Cependant, les spécificités disciplinaires et contextuelles (pays, acteurs, niveaux et types de formation, implication personnelle, etc.) enrichissent cette représentation sociale et/ou professionnelle dont la connaissance peut permettre de repérer des obstacles et des points d'appui spécifiques pour élaborer des stratégies pédagogiques et didactiques dans les formations.

Cas 1 : Spécificités contextuelles du développement durable dans les représentations sociales de futurs enseignants québécois et français de sciences de la nature et de sciences sociales

Cette recherche s'intéresse aux RS du DD et de l'EDD des futurs enseignants dans le but d'identifier des appuis et des obstacles à une formation à une éducation au sujet du DD avec le recul critique. Plus particulièrement, nous présentons ici les résultats d'une étude menée avec des futurs enseignants d'histoire-géographie et de sciences de la vie et de la Terre (SVT) en France d'une part et de l'univers social et de sciences et technologies au Québec d'autre part. En effet, à l'instar de nombreux pays, l'EDD a été progressivement intégrée dans les systèmes scolaires français et canadien, mais pas de la même manière selon le pays ainsi que selon les disciplines scolaires, ce qui a probablement des conséquences – plus ou moins importantes selon le degré d'implémentation curriculaire de l'EDD – pour les enseignants et leur formation. Afin de dégager les principaux éléments convergents et divergents dans les RS de quatre populations étudiées, nous mobilisons les résultats issus d'une question d'évocation spontanée demandant aux étudiants de citer spontanément quatre à dix mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit quand ils pensent au DD. En France, ont été interrogé 80 futurs enseignants d'histoire-géographie et 61 de SVT et au Québec 35 d'univers social et 47 de sciences et technologies. Ces résultats ont été affinés au moyen des entretiens semi-directifs avec 12 personnes (trois par sous-groupe).

L'analyse montre tout d'abord une RS commune aux quatre populations qui serait centrée sur la gestion de l'environnement pour les générations futures. À la lumière des résultats obtenus, nous soumettons en effet l'hypothèse que la RS du DD est « emboîtée » (Vergès, 2001) dans celle de l'environnement, autrement dit elle est fortement dépendante de celle-ci. Dans ce contexte du développement durable, la représentation de l'environnement serait pour les quatre groupes de futurs enseignants celle d'une ressource à gérer (Sauvé et Garnier, 2000), ce que reflète le discours institutionnel majoritaire et l'ancrage de ces représentations dans un système de pensée utilitariste et développementiste (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003). Plus précisément, il semblerait que la représentation de l'ensemble des sujets contient majoritairement des éléments descriptifs ou prescriptifs au regard de pratiques sociales associées au DD, ou probablement plus particulièrement à la protection de l'environnement (gestion des déchets, gestion des ressources, énergies). Ces résultats reflètent par ailleurs ceux issus d'une étude menée auprès des professeurs-stagiaires français (Jeziorski et Ludwig-Legardez, 2013).

Au-delà des éléments convergents, nous retenons de notre analyse la présence des éléments d'une représentation professionnelle émergente du DD, différents selon le groupe d'appartenance des futurs enseignants. À la lumière des résultats relatifs aux futurs enseignants français représentant deux pôles extrêmes dans le gradient des représentations identifiées, on observe en effet d'un côté, chez les futurs enseignants de SVT en France, une représentation renvoyant exclusivement à la protection de l'environnement et la gestion énergétique pour l'avenir, en y intégrant partiellement des enjeux économiques. D'un autre côté, chez les historiens-géographes français, il se dégage une représentation plus systémique, car intégrant ceux renvoyant au social et à la politique, à la définition du développement durable (*trois piliers*) ainsi qu'aux références institutionnelles (*Rapport Brundtland, Agenda 21*). L'apparition d'un pôle évaluatif intégrant des variations intragroupes indique en outre qu'il s'agit pour eux d'une question vive. Ces résultats nous permettent d'envisager l'existence d'une représentation socioprofessionnelle du DD chez les futurs enseignants d'histoire-géographie, dont l'émergence pourrait être expliquée par le relativement fort degré d'implémentation du DD dans le programme scolaire de géographie.

Cas 2 : Représentations sociales du développement durable d'étudiants français et allemands en Master Études européennes

Placée dans une perspective européenne, cette recherche exploratoire avait pour objectif d'identifier ce qui signifie développement durable pour des étudiants français et allemands en Master Études européennes. L'EDD parait particulièrement importante dans la formation universitaire en Études européennes, car l'Union européenne déclare le DD comme étant son objectif fondamental et les étudiants en Master Études européennes seront potentiellement les futurs acteurs professionnels concernant les questions européennes. Par conséquent, ils seront concernés d'une manière ou d'une autre par les questions du DD. C'est pourquoi il semble pertinent d'étudier ce que le DD représente pour les étudiants de cette filière. Afin de repérer les représentations sociales du DD de ces étudiants, nous leur avons fait passer un questionnaire contenant une question d'évocation spontanée et des questions sur les pratiques ainsi que les acteurs relatifs au DD. La population interrogée est composée de 30 étudiants français et de 39 étudiants allemands.

L'analyse des écarts et des similitudes entre les deux contextes nationaux nous conduit à émettre l'hypothèse de l'existence d'une représentation sociale relativement partagée entre les étudiants allemands et français. Comme dans le cas de la recherche précédente, celle-ci semble être structurée essentiellement autour de la dimension

environnementale à la fois en termes de protection et d'utilisation des ressources. En effet, ce sont les termes (*protection de l'*) *environnement* et *énergies* (renvoyant en majorité aux énergies renouvelables ou propres, une dimension d'éco-efficience) pour les deux sous-populations et la catégorie *ressources* pour les Allemands, qui constituent le noyau central d'une éventuelle représentation. En outre, les Allemands ainsi que les Français associent plutôt la dimension intergénérationnelle (*futures générations, avenir*) au DD.

Cas 3 : Éducation au développement durable et logiques territorialisées d'acteurs de l'éducation

L'éducation au développement durable associe dans un même mouvement des processus éducatifs ancrés dans des espaces locaux, à des processus psychologiques confrontés à des échelles de temps et d'espace planétaires pour aborder des questions sociales et politiques interdisciplinaires et transversales. Cette nouveauté induit des transformations. Comment les acteurs éducatifs se positionnent-ils par rapport à cette nouvelle question? Quelles postures, et quels projets d'action éducative cette injonction produit-elle? Par ailleurs, dans la relation éducation et territoire (Ormaux, 2008), quelle logique éducative les territoires induisent-ils de façon spécifique? Cette question vive (Legardez et Simonneaux, 2011) rend indissociables les dimensions citoyennes et les pratiques des enseignants éducateurs et formateurs.

La question abordée dans divers contextes s'adresse à des acteurs sociaux de l'éducation, des enseignants (Floro, 2011) et des personnels territoriaux pressentis pour éduquer au développement durable (Floro, 2013) en France et en Italie. Les résultats montrent qu'il existe un discours commun associant éducation au développement durable et éducation à l'environnement, particulièrement centrée sur la préservation du milieu. Aucune réponse n'aborde les dimensions de temps, d'espace et de gouvernance. Une absence qui correspond sans doute aux difficultés conceptuelles, liées au passage du local au global, aux allers-retours entre action singulière et collective, à la façon de penser le temps long et les problématiques de gouvernance qui en découlent. Sur le plan des savoirs, les disciplines sont abordées sous l'angle de la transversalité, jamais sous celui de l'interdisciplinarité, soulignant la difficulté de faire émerger des concepts intégrateurs, eu égard à l'étendue et à la complexité de l'objet d'étude.

Trois territoires ont été étudiés. Ce sont tous des parcs naturels, mais qui se distinguent par leur genèse, et leur ancrage historique et culturel au sein de la population et des usagers. Ces facteurs sont liés à la prégnance d'une histoire et d'une culture patrimoniale, pour le parc Alpi Marittime dans le Piémont italien; à un attachement fonctionnel et affectif à un fleuve et à son environnement pour le parc fluvial de Cuneo; à une politique nationale de protection de l'environnement pour le parc du Mercantour qui s'oppose à un sentiment local de désappropriation de son territoire. De ce fait, les acteurs de ces trois espaces n'ont pas les mêmes niveaux d'engagement et d'implication. Ces politiques, selon qu'elles sont demande locale ou injonction nationale, induisent des formes de connaissances et des logiques éducatives spécifiques dont la légitimité repose sur des savoirs endogènes, identitaires (Hountondji, 1988) territorialisés, liés à des processus d'éducation informels.

Chacune de ces logiques est caractéristique : dans le parc Alpi Marittime, la finalité éducative vise à soutenir une stratégie de développement économique régional et de valorisation du patrimoine qui renforce l'identité locale; dans le Parco fluviale de Cuneo, l'éducation est un moyen de développement, d'une action politique de gestion d'espaces naturels, demandé par la population, un outil de l'unité politique locale; enfin dans le Mercantour, l'EDD s'inscrit dans des conflits entre culture locale et imposée, entre appropriation et désappropriation, entre imposition et soumission aux mesures de protection des lieux.

Chacun des territoires agit comme un médiateur, permettant une prise de conscience des problèmes environnementaux spécifiques du lieu, mais empêche le développement d'une réflexion susceptible de passer de l'environnement à celle de développement durable. Le problème posé dans un cadre territorial permet de penser ce passage comme un inévitable processus de déterritorialisation-reterritorialisation (Deleuze et Guattari, 1980).

Cas 4 : Une représentation sociale du DD unidimensionnelle, inscrite dans des tensions

Cette étude s'inscrit dans un lycée professionnel français en démarche d'Agenda 21 scolaire (A21). Outils de la généralisation du DD en France, les A21 reposent sur une stratégie locale consistant à mobiliser l'ensemble des acteurs qui interagissent dans la vie d'un établissement afin de les amener à s'engager concrètement pour répondre à des problématiques environnementales, sociétales, économiques et culturelles identifiées à son échelle. La visée éducative de cet ancrage local pour l'action est de changer les opinions et les attitudes sur le DD pour modifier les

comportements. Ainsi, ce sont les problématiques propres à chaque établissement qui prescrivent le curriculum de l'A21, l'objectif étant de créer les conditions de l'engagement. Dans ce cadre, le contexte de l'établissement scolaire à l'étude a conduit le comité de pilotage du dispositif de formation à retenir trois principaux « axes de progrès » : les déchets, la diversité culturelle et la solidarité, concrétisés par de nombreuses actions éducatives.

Le recueil des données a été réalisé par questionnaire et entretiens auprès des élèves. D'une part, un processus représentationnel sur le DD a été activé par l'intermédiaire d'un questionnaire anonyme spécifique (Vergès, 2001) proposé à l'ensemble des élèves de l'établissement en début d'année scolaire dans une situation non didactique. Lors du dépouillement, afin d'identifier les transformations induites par l'insertion dans le dispositif A21, deux sous-populations ont été distinguées : les nouveaux élèves (les entrants, n = 133) et ceux inscrits dans le cursus scolaire depuis plus d'un an (les anciens, n = 172). D'autre part, des entretiens semi-directifs en groupe ont été menés avec quatorze élèves anciens. Ils visent notamment l'éclairage des réponses apportées au questionnaire ainsi que la compréhension des processus impliqués.

Pour les deux sous-populations, les analyses mettent en évidence une représentation sociale du DD focalisée sur la protection d'un environnement-ressource et problématisée par le « risque » de pollution. Cette représentation unidimensionnelle est descriptive, normative et illustrée pour les plus jeunes (les entrants, 16 ans en moyenne) qui récitent une série de « bons gestes » à accomplir pour ne pas polluer leur environnement proche, par exemple : *« rouler plus en transports en commun »* ou *« ne pas jeter les déchets n'importe où ».* Cette représentation, composée des mêmes éléments, est toujours descriptive mais moins normative et plus distanciée pour les plus âgés (les anciens, 18 ans en moyenne). Pour ces derniers, on relève une forte saillance du « recyclage », révélatrice d'un « effet établissement » dans lequel le tri sélectif, qualifié d'« action phare » fait l'objet d'une forte sensibilisation (Lebatteux, 2011). Loin de favoriser l'ouverture vers d'autres dimensions du DD, leur insertion dans le dispositif de formation les a focalisés sur une solution individuelle et locale.

Il apparait aussi une forme d'adhésion à la croissance qui conduit à éteindre tout esprit critique chez de nombreux élèves qui semblent conscients mais fatalistes. Par exemple, 56 % des entrants et 65 % des anciens sont d'accord avec la proposition : *« La pollution de l'air détruit le climat et notre santé, pourtant il faut continuer à produire ».*

Globalement, on relève une tension entre la représentation identifiée et les pratiques censées y répondre, sans écart significatif entre les deux sous-populations. À court terme, les élèves se disent prêts à faire des gestes écologiques faciles et sources d'économie comme « *Prendre des douches plutôt que des bains* » (respectivement 68 et 62 %), mais dès que le « coût » – financier, en termes d'efforts ou d'apparence – est plus élevé, ils sont moins nombreux à le dire (30 à 40 %). À plus long terme, ils envisagent majoritairement un « repli sur soi » : « *S'occuper surtout de chez eux* » (respectivement 72 et 70 %). Néanmoins, les entretiens révèlent l'existence chez quelques-uns d'un « vouloir agir » en tension avec une faible capacité d'action perçue ou seulement à l'échelle locale et, dans ce cas, avec une portée limitée (Lebatteux, sous presse).

La connaissance et la prise en compte des savoirs préalables des entrants auraient pu amener le comité de pilotage de l'A21 à moins insister sur la dimension environnementale du DD pour développer des actions permettant de favoriser l'ouverture vers les autres dimensions de l'objet. Dans cette perspective, considérer les tensions mises en évidence comme autant de questions posées à l'École permettrait d'ouvrir des pistes de réflexion.

Conclusion

À la lumière de ces quelques résultats convergents entre eux et avec d'autres recherches (par exemple : Barthes et Legardez, 2011; Lange, 2008; Summers, Corney et Childs, 2004), nous pouvons émettre l'hypothèse de l'existence d'une représentation sociale du développement durable fortement focalisée sur la sphère environnementale, et – au moins dans trois des quatre études – ancrée dans une dimension utilitariste et « développementiste ». Une telle focalisation et l'absence de problématisation empêchent les apprenants d'avoir une vision globale de l'objet, de comprendre sa complexité. Elles contribuent aussi à limiter leur engagement social à des « petits gestes pour l'environnement », certes nécessaires mais qui ne peuvent suffire à une véritable éducation au développement durable (Bader, Barthes et Legardez, 2013; Barthes, Alpe et Bader, 2013; Lange et al., 2013) ou à une « éducation relative à l'environnement » (Sauvé et al., 2003) dans toutes ses dimensions.

Par ailleurs, si l'entrée du DD dans la sphère de l'éducation peine à devenir interdisciplinaire et transversale, – même dans le cadre des nouvelles « éducations à » qui tendent à modifier la forme scolaire (notamment en France) –, elle semble aussi activer des savoirs endogènes et de nouvelles modalités d'enseignement et de

formation… ce que d'autres recherches en cours et en projet pourraient contribuer à étudier pour éclairer les réflexions et les pratiques des acteurs.

Pour conclure, nous souhaitons souligner l'importance de la prise en compte, – dans des stratégies pédagogiques et didactiques adaptées –, des spécificités représentationnelles repérées dans différents contextes de la formation des formateurs à l'EDD, particulièrement lorsqu'on souhaite engager les formations dans la mise en place d'une EDD critique et citoyenne axée sur une acquisition de savoirs, de compétences analytiques et de capacités de réflexion.

Références

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Bader, B., Barthes, A. et Legardez, A. (2013). Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*. *11*. Repéré à http://www.revue-ere.uqam.ca

Barthes, A., Alpe, Y. et Bader, B. (2013). Questions and positions on education for sustainable development at university in France: example of short professional cycles? *Environmental Education Research*, *19*(3), 269-281. Repéré à http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2012.690854

Barthes, A. et Jeziorski, A. (2012). What kind of critical university education for sustainable development? A comparative study of European students and social representations. *Journal of Social Science of Education, 11*(4). Repéré à http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/79

Barthes, A. et Legardez, A. (2011). Est-il possible d'objectiver l'enseignement des questions socialement vives? Un exemple en éducation au développement durable à l'université. Dans L. Simonneaux et A. Legardez (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Enseigner les questions socialement vives* (p. 195-214). Dijon : Educagri.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Éditions de Minuit.

Floro, M. (2011). Développement durable et questions socialement vives, une approche territorialisée du discours enseignant. Dans L. Simonneaux et A. Legardez (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Enseigner les questions socialement vives* (p. 163-179). Dijon : Educagri.

Floro, M. (2013). Éducation au développement durable, un territoire révélateur. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *11*.

Hountondji, J. P. (1988). L'appropriation collective du savoir : tâches nouvelles pour une politique scientifique. *Genève-Afrique, 26b*(1), 49-96.

Jeziorski, A. (sous presse). Analyse des spécificités contextuelles du développement durable dans les représentations sociales de futurs enseignants québécois et français de sciences de la nature et de sciences sociales. *Penser l'éducation, HS, 34*.

Jeziorski, A. et Ludwig-Legardez, A. (2013). L'éducation au développement durable : la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire. *Revue francophone du développement durable*, *1*, 59-74.

Lange, J.-M. (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster*, *46*, 1-27.

Lange, J.-M., Girault, Y., Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2013). Éducation au développement durable; appuis et obstacles. *Rapport de recherche ANR-08-BLAN-135 (2008-2012)*. Paris, Agence nationale pour la recherche.

Lebatteux, N. (2011). Penser global et agir local? Des obstacles à la mise en œuvre d'une Agenda 21 scolaire. Dans L. Simonneaux et A. Legardez (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Enseigner les questions socialement vives* (p. 181-194). Dijon : Educagri.

Lebatteux, N. (sous presse). Dynamique d'appropriation et transfert des enjeux du développement durable par les élèves d'un établissement en démarche d'Agenda 21 scolaire. *Penser l'éducation, HS, 34*.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(3), 647-665.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri.

Ormaux, S. (2008). Territoire et éducation : une relation en mouvement. *Ville école intégration, Scéren CNDP*, *155*, 43-45.

Sauvé, L. et Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. Dans M. Rouquette et C. Garnier (dir.), *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Éditions nouvelles.

Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : La culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions, 4*, 33-55.

Summers, M., Corney, G. et Childs, A. (2004). Students teachers' conceptions of sustainable development: the starting points of geographers and scientists. *Educational Research*, *46*(2), 163-182.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Le développement durable en France. Suffit-il de prescrire une question vive pour qu'elle existe à l'école? Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 215-228). Dijon : Educagri.

Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie, 42*(3), 537-561.

Tourisme durable au Cambodge, au Laos et au Vietnam : pour une approche francophone

Daniel **WEISSBERG**
Professeur de géographie
Université de Toulouse 2 – Le Mirail
Daniel.weissberg@univ-tlse2.fr

Résumé

Avec une croissance continue des mobilités associées, particulièrement en Asie-Pacifique, le tourisme peut être un moyen de lutte contre la pauvreté dans les zones marginales ou périphériques de pays en développement. Au Cambodge, au Laos et au Vietnam, des pratiques de tourisme durable se développent peu à peu, répondant à la fois à des demandes émergentes, à des opportunités locales et à des offres commerciales adaptées. Dans ce contexte, une approche francophone du paradigme du tourisme durable peut être identifiée, avec une dimension éthique privilégiée. Celle-ci est confortée par les acquis de diverses expériences de coopération et de formation.

Introduction

Quoiqu'il soit toujours difficile d'en cerner l'impact exact, malgré la mise en place des « comptes satellites du tourisme », l'Organisation mondiale du tourisme (OMT) estime, pour l'année 2012, que l'activité a généré 9 % du PIB mondial en effets directs, indirects et induits, mobilisant un emploi sur 11 dans le monde. Entre 1950 et 2012, le nombre de touristes internationaux a été multiplié par 4, avec 1,035 milliards de voyageurs en 2012. Si l'on ajoute les touristes « domestiques », entre 5 et 6 milliards selon l'OMT, les retombées sur les économies nationales et sur le développement local dans les pays d'accueil sont considérables.

Si l'Europe reste encore la destination préférée des voyageurs internationaux (1 sur 2), c'est l'Asie-Pacifique qui a connu la plus forte croissance. Sa part de marché est de 22,6 % et le nombre d'arrivées a été multiplié par 5 depuis 1950. Réellement ouverts à l'activité depuis seulement le début des années 1990, le Vietnam, le Laos et le Cambodge n'occupent qu'une petite part du marché régional, environ 14 % (Figure 1). Ces trois pays constituent le terrain de notre présentation qui

vise à identifier les enjeux socio-économiques d'un tourisme durable et l'approche francophone de la question.

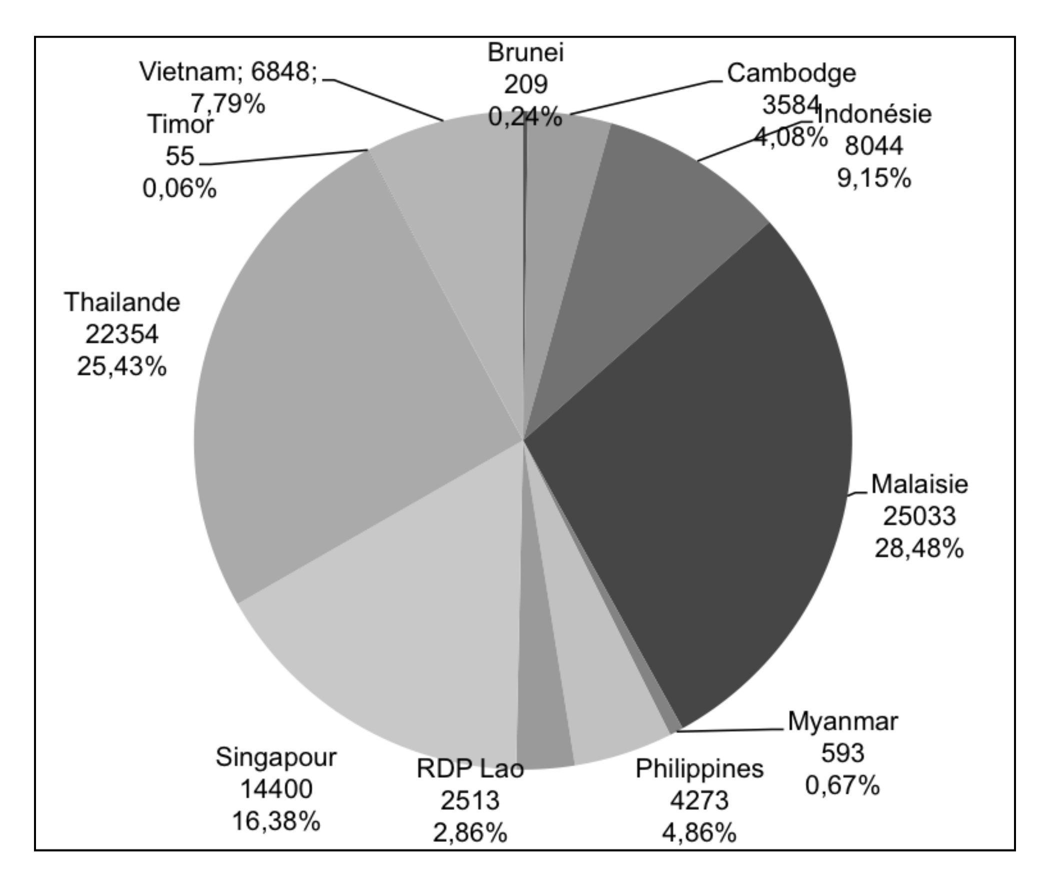


Figure 1. Les voyageurs internationaux en Asie du Sud-Est en 2012, en milliers.

Avec au total près de 13 millions de visiteurs étrangers en 2012, le Laos, le Cambodge et le Vietnam connaissent un afflux soutenu et croissant sur leurs principaux sites de patrimoine urbain, archéologique et naturel.

Quinze d'entre eux sont classés au patrimoine mondial de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), faisant ainsi l'objet d'une attention accrue de la part des États, des autorités de gestion, des habitants et… des touristes eux-mêmes.

Ce sont :

- **pour le Vietnam** : la baie de Ha Long, l'ensemble des monuments de Hué, la vieille ville de Hoi An, le sanctuaire My Son, le parc naturel Phong Nha-Ke Bang, la citadelle de la dynastie Ho à Hanoi et le secteur central de la cité impériale Thang Long-Hanoi (vieille ville);
- **pour le Cambodge** : l'ensemble des sites d'Angkor, le temple Preah Vihear;
- **pour le Laos** : la ville Luang Prabang, l'ensemble Vat Phou et les anciens établissements associés du paysage culturel de Champassak.

S'y ajoutent neuf patrimoines immatériels, dont sept au Vietnam, deux au Cambodge, le Laos étant en préparation de son inventaire.

Si ces sites et leurs territoires immédiatement environnants appellent les concentrations majeures de visiteurs, de nouvelles pratiques touristiques émergent, fortement intégrées au développement local. Que l'on parle de tourisme équitable ou solidaire, éthique ou communautaire, d'écotourisme ou de tourisme vert, ces nouvelles modalités de mise en tourisme de territoires longtemps marginalisés posent d'autres enjeux.

Le célèbre Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement durable de 1987, dit Rapport Brundtland, proposait de « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations futures de satisfaire les leurs » (p. 14). Depuis cette date, le concept de développement durable a quelque peu évolué, avec l'Agenda 21, le plan d'action élaboré par la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (Rio, 1992) et avec les conclusions du Sommet mondial pour le développement durable (Johannesburg, 2002). Lors de ce dernier Sommet, comme à Rio en 2012 (Rio+20), la Francophonie a été force de propositions sur le sujet. Le Cadre stratégique décennal de la Francophonie, dans sa programmation 2005-2014, en fait l'une des missions fondamentales des opérateurs OIF, AUF, AIMF ou Université Senghor.

On connaît les trois dimensions unanimement reconnues du développement durable :

- la viabilité économique avec pour objectif la pérennisation des entreprises et des activités;
- la viabilité sociale qui implique le respect des droits de l'homme et des diversités culturelles, la lutte contre la pauvreté et l'intéressement des populations aux projets de développement;

- la viabilité environnementale, garante de la préservation des patrimoines naturels et de la conservation des ressources comme l'eau, l'énergie, les forêts.

De fait, au sein des territoires, les trois piliers du développement durable sont élastiquement interdépendants. Comment apprécier les apports du tourisme au regard de ces exigences, compte tenu du caractère spécifique de la « consommation » touristique, de la relation singulière entre les acteurs que sont les visiteurs, les professionnels et les populations d'accueil? La question était déjà abordée à Rio en 1992, sous un angle ambigu valorisant plutôt la durabilité du système de production touristique que les trois composants ci-dessus mentionnés. Dans cette approche globale, la Francophonie a certainement apporté un « supplément d'âme » en faisant de la promotion de la diversité culturelle un quatrième levier de développement durable. Sa pertinence peut être mesurée dans les choix de tourisme durable faits dans de nombreux pays en développement. Alors que les initiatives anglo-saxonnes dans le domaine recherchent prioritairement l'efficience économique et la qualité environnementale des réalisations, l'initiative francophone (portée par les opérateurs de formations du domaine et les acteurs professionnels), guidée certainement par une clientèle plus exigeante, valorise tout autant la dimension éthique des projets.

En 2004, l'OMT a réactualisé une définition du tourisme durable déjà proposée dans la Charte du tourisme durable, lors de la réunion de Lanzarote (Canaries) en 1995, que complétait utilement le Code mondial d'éthique du tourisme élaboré en 1999, les deux textes prônant la maximisation des bénéfices pour les populations autochtones et la minimisation des impacts environnementaux et sociaux.

Voici la définition du tourisme durable par l'OMT :

Les principes de développement et les méthodes de gestion du tourisme durable sont applicables à toutes les formes de tourisme et tous les types de destinations, y compris le tourisme de masse et les divers segments spécialisés. Les principes du développement durable concernent les aspects environnementaux, économiques et socioculturels du développement du tourisme et le but est de trouver le juste équilibre entre ces trois dimensions pour garantir sa viabilité à long terme.

D'où il découle que le tourisme durable doit :

1) Faire un usage optimal des ressources environnementales qui sont un élément clé du développement du tourisme, en préservant les processus écologiques essentiels et en contribuant à la conservation des ressources naturelles et de la biodiversité;

2) Respecter l'authenticité socioculturelle des communautés d'accueil, conserver leur patrimoine culturel bâti et vivant, ainsi que leurs valeurs traditionnelles, et contribuer à la tolérance et à la compréhension interculturelles;

3) Garantir des activités économiques viables à long terme en apportant à tous les acteurs des retombées socio-économiques équitablement réparties, notamment des possibilités d'emploi et de revenus stables, des services sociaux aux communautés d'accueil, et en contribuant à la lutte contre la pauvreté.

Le développement d'un tourisme durable exige la participation éclairée de toutes les parties prenantes concernées, ainsi qu'une volonté politique forte pour garantir une large participation et un large consensus. Assurer la viabilité du tourisme est un processus continu qui exige un contrôle permanent des impacts, et l'introduction de mesures préventives et/ou correctives nécessaires en tant que de besoin.

Le tourisme durable doit également maintenir un haut niveau de satisfaction des touristes et leur permettre de vivre des expériences intéressantes, en les sensibilisant aux problèmes de développement durable et en leur faisant mieux connaître les pratiques de tourisme durable. (**OMT, s. d.)**

Au moins quatre formes de pratiques touristiques peuvent ressortir du tourisme durable. Elles s'apprécient en fonction du positionnement des individus au sein des pays émetteurs de flux ou au sein des pays récepteurs :

1) Le tourisme éthique ou tourisme responsable s'inscrit dans les recommandations du Code éthique de 1999, valorisant la contribution de l'activité « *à la compréhension et au respect mutuels entre hommes et sociétés* » (Article 1, p. 4)

2) Le tourisme équitable, solidaire, dit-on aussi, est conçu comme « *un ensemble d'activités et de services proposé par des opérateurs touristiques à des voyageurs responsables et élaboré par des communautés d'accueil autochtones (ou tout au moins en grande partie avec elles)* » (Charte du tourisme équitable rédigée par 5 associations en 2002, p. 1). Implication des communautés à la gestion et redistribution des bénéfices vers elles en sont les moteurs.

3) Le tourisme attaché à la communauté, ou tourisme communautaire s'inscrit dans des projets collectifs d'autochtonies. Il est aussi fortement marqué par l'intéressement aux rapports nature/culture plutôt qu'au confort de l'accueil, dans des territoires marginaux ou périphériques (montagnes souvent) à forte identité ethnique.

4) L'écotourisme valorise la pratique des espaces naturels dans une dimension sportive et/ou ludique, mais aussi responsable. On peut aussi y ajouter une dimension pédagogique dans l'approche des milieux.

De fait, les pratiques s'imbriquent et se superposent dans l'espace et dans le temps. Ainsi, l'écotourisme attaché à la communauté est une nouvelle forme de « mise en tourisme » qui se développe largement en Asie du Sud-Est, en réponse à des demandes émergentes.

Alors que le positionnement des individus au regard de ces nouvelles pratiques reste déterminant pour leur réussite, l'approche par les autorités politiques et les entreprises du secteur est toujours confrontée à la nécessité d'assurer un bien-être économique et social aux populations sans pour autant bouleverser les équilibres locaux. Quel optimum touristique et quelles formes de gestion peut-on prôner, pour quelles solidarités effectives sur le terrain, entre fatalisme, luttes d'intérêt et intégration des compétences locales?

Dans les cinq pays de la Grande Région Mékong, les pays riverains ont essayé de mettre en place une gestion transnationale de la ressource touristique; celle-ci reste encore importante. Pour ce qui concerne le Cambodge, le Laos et le Vietnam, l'intérêt des touristes pour l'altérité sociale et l'ethnicité est remarquable. Dans de nombreuses provinces des trois pays, l'appétence des visiteurs, très souvent occidentaux, pour les nouvelles formes de tourisme en milieux ruraux ou naturels a généré une économie du tourisme « ethnique » durable. Le démarrage s'avère fructueux, mais la pérennité est loin d'être assurée. Pour les professionnels du secteur, c'est bien autour de cette demande bien identifiée qu'est construite l'offre.

Au sein des pays de la Grande Région Mékong, les projets de développement transrégionaux, financés par les États eux-mêmes et la Banque asiatique de développement, proposent le développement des infrastructures de tourisme et le développement de zones prioritaires de développement basées sur les formes précédemment décrites de tourisme durable (Figure 2). Le tourisme est ainsi considéré comme le levier de la lutte contre la pauvreté et le moyen de lutter contre les trafics. Les zones prioritaires concernent l'arc montagneux de la Péninsule indochinoise, valorisant le nord du Vietnam (provinces de Lao Cai, Dien Bien, Son La, Hà Giang), et la zone de contact entre le Laos (province de Champassak), le Cambodge (province de Ratanakiri) et le Vietnam (Hauts Plateaux). Ces territoires d'altitude sont très fortement marqués par la présence des minorités ethniques.

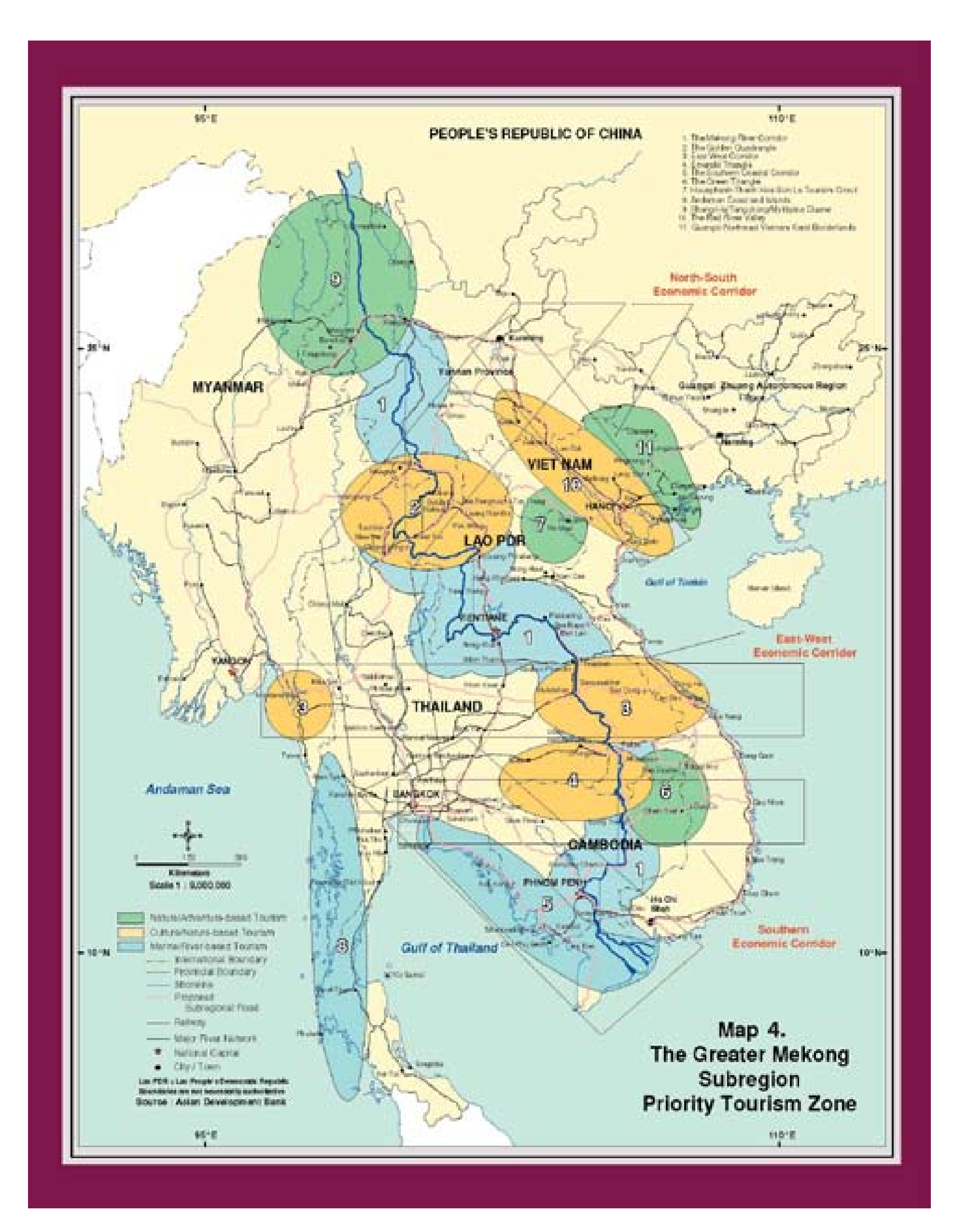


Figure 2. Les zones touristiques prioritaires dans la Grande Région Mékong.

(Source : Banque asiatique de développement. The Greater Mekong Subregion. Tourism Sector Strategy, 2005)

On a donc ainsi posé les enjeux d'un tourisme au service du développement régional, avec l'impact possible sur le développement socio-économique des populations locales.

Dans sa loi sur le tourisme élaborée en 2003, le Vietnam, confronté à une demande croissante des visiteurs internationaux désireux de se rendre dans les zones « ethniques », affirme clairement l'impératif de durabilité dans la mise en tourisme des nouveaux lieux. Plusieurs dispositions et des articles mentionnent :

- le rôle du tourisme dans la restructuration socio-économique, la création d'emplois, la suppression de la sous-alimentation;
- l'importance des communautés locales en tant que bénéficiaires et acteurs;
- la responsabilité de tous les acteurs dans la protection de l'environnement et des paysages des sites;
- les obligations aux entreprises du secteur en matière de gestion de la ressource et de contact avec les populations locales;
- le rôle de l'État dans la coordination du processus.

Coopérations francophones et tourisme durable

Si l'on compte le nombre de visiteurs français en 2012, près de 220 000 au Vietnam, 117 000 au Cambodge, 47 000 au Laos, on ne peut que prendre en considération les marqueurs d'une approche francophone en matière de tourisme durable, qui prône les dynamiques associatives et les principes de codéveloppement, ainsi que l'interface avec les patrimoines immatériels.

Ces dynamiques et principes se retrouvent dans l'inventaire des coopérations bilatérales et les coopérations décentralisées franco-vietnamiennes, franco-laotiennes et franco-cambodgiennes. Plusieurs exemples sont emblématiques de ces coopérations orientées vers l'interfaçage entre tourisme et développement durable.

L'aide à la conservation du patrimoine angkorien est déjà ancienne, commencée au début du 20e siècle. Aujourd'hui, l'objectif est de permettre au Cambodge d'assurer durablement la protection et la gestion de son patrimoine en conciliant activités scientifiques, artistiques, religieuses, touristiques, commerciales, agricoles et artisanales dans une logique de protection du site inscrit au Patrimoine UNESCO. On distingue trois axes d'intervention qui s'organisent autour de la restauration du

Temple du Baphuon, de l'appui institutionnel à l'autorité pour la protection du site et l'aménagement de la région Angkor/Siem Reap (APSARA), et de la formation au patrimoine. Le projet est en partie mené en partenariat avec le ministère français de la Culture et l'École française d'Extrême-Orient (ÉFEO).

Au Laos, la province de Xe Pian est remarquable pour sa biodiversité et sa richesse ornithologique. Faisant suite à un premier projet de formation aux métiers du tourisme, mené avec le concours de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, le Conseil général du Puy-de-Dôme a accompagné financièrement le développement écotouristique local dans une déclinaison plus opérationnelle.

Toujours au Laos, à la suite de la réalisation d'une étude sur le potentiel écotouristique de la Province de Khammouane, la thématique du tourisme durable a été intégrée dans les projets de coopération de la Région Rhône-Alpes. En accord avec les autorités de la province, la région soutient plusieurs associations pour initier et coordonner sur place un programme d'appui institutionnel au développement d'une stratégie écotouristique, et aménager et sécuriser la grotte de Konglor afin qu'elle devienne un site pilote de l'écotourisme à Khammouane.

En 1995, la ville de Luang Prabang, au nord du Laos, a été inscrite sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO. Luang Prabang est en effet la quintessence d'un patrimoine naturel, la vallée du Mékong, et d'un patrimoine bâti exceptionnel d'architecture lao et coloniale. En réponse à une demande du gouvernement laotien auprès de l'UNESCO visant à assurer une mise en valeur pérenne du patrimoine de la ville, un projet de coopération décentralisée entre les villes de Chinon et Luang Prabang a été lancé en 1996. À partir de l'expérience acquise par la Ville de Chinon sur son propre patrimoine, un Plan de sauvegarde et de mise en valeur (PSMV) a été élaboré en étroite concertation avec la population. Les principaux objectifs du projet ont été définis dans une perspective de développement durable, ce qui suppose de préserver le patrimoine tout en envisageant l'avenir de la ville dans le respect de la tradition urbaine laotienne. Un autre enjeu consiste à développer les capacités institutionnelles locales par le transfert de compétences, de gestion locale, d'aménagement et de développement territorial entre les collectivités, grâce à des échanges entre responsables politiques locaux d'une part et entre techniciens d'autre part. On doit donc placer la population locale au cœur du projet, en veillant à prendre en compte la culture locale.

Une Maison du patrimoine, dotée d'une équipe permanente de techniciens nationaux, a été installée pour assurer la pérennité de l'intervention et sa valorisation.

Au Vietnam, plusieurs projets sont en cours associant collectivités françaises et vietnamiennes, associations locales et universités appelées ici à s'engager sur le volet formation des acteurs au tourisme durable.

À l'entrée de la baie de Ha Long, la ville de Hai Phong est confrontée à d'énormes problèmes environnementaux liés en partie à une surfréquentation des sites touristiques. Il faut donc proposer un autre modèle de développement touristique basé sur la connaissance et la mise en valeur du patrimoine naturel et scientifique de la région. Le rôle des formateurs et chercheurs francophones est essentiel dans cette phase de développement. Il s'agit donc d'assurer les conditions nécessaires de protection de l'environnement littoral, préalables au développement des activités touristiques. Le projet est initié depuis 2010 avec l'appui de la Ville de Brest et celui de l'Université de Bretagne occidentale, le but étant d'aboutir à la mise en place d'un « contrat de baie » associant acteurs institutionnels, professionnels et populations locales.

Dans la province de Thua Thien Hué, au centre du Vietnam, un autre projet implique la Région Poitou-Charentes, présente dans le pays depuis 1998, et les institutions locales. Il s'agit de contribuer au développement économique durable de la province de Hué en complétant l'offre, jusqu'ici dédiée au patrimoine culturel archéologique. On se tourne vers l'écotourisme dans une province à fort potentiel.

Ce projet de développement du tourisme solidaire et d'amélioration de la médiation des patrimoines dans la province de Hué est mené par deux acteurs spécialisés dans ce domaine : l'École nationale du tourisme de Hué et l'Université de La Rochelle. Il s'agit de développer un tourisme de qualité, s'appuyant sur le patrimoine matériel et immatériel de la province de Hué, et profitant aux populations locales, notamment aux ethnies minoritaires. Trois volets sont prévus :

- une formation par l'accompagnement de l'École nationale du tourisme de Hué pour un département « Ingénierie culturelle des patrimoines, e-tourisme », la formation professionnelle des guides touristiques et autres professionnels du tourisme, la réalisation d'un inventaire des patrimoines français de la province;
- une valorisation du patrimoine sur deux sites historiques de Hué (un bâtiment de la Cité impériale et le Tombeau royal de Tu Duc) en lien avec le Centre de conservation des monuments de Hué;
- la création de circuits écotouristiques dans des villages d'ethnies minoritaires proches du parc de Bach Ma, accompagnés par la mise en place d'une charte « tourisme éthique » pour les agences de voyages qui proposeront ces circuits.

Plus au nord du Vietnam, le projet de création d'une Maison du tourisme et du village de Hua Tat au Vietnam s'inscrit dans le cadre de la coopération entre la Région Midi-Pyrénées et la province de Son La, dans la poursuite du programme CAATOD (Culture, Artisanat, Agriculture et Tourisme durable) initié en octobre 2011 en partenariat avec la province de Son La, l'Agence universitaire de la Francophonie, le Village de Hua Tat (autorités et habitants) et l'Université de Toulouse – Le Mirail.

Il a pour objectif principal de contribuer à l'émergence d'un tourisme durable, solidaire, équitable et éthique dans le nord/ouest du Vietnam marqué par sa diversité ethnique et culturelle dans un environnement rural/montagnard. Il vise au renforcement d'un tourisme « de pays » intégré et responsable dans une logique d'appui au développement local durable.

La création de la Maison du tourisme et du village veut donner la possibilité pour la communauté Hmong de développer des activités collectives au sein de la maison communale (artisanat, broderie, cuisine…), l'échange et le partage des activités avec les touristes, par le biais de circuits touristiques organisés avec des agences de voyages partenaires, le développement de ressources économiques par les habitants au moyen de services tels que la restauration, la présentation et le partage des activités artisanales et culturelles. Il est prévu d'autre part qu'un animateur désigné par le village suive une formation pour l'accueil des touristes et se consacre à l'animation de la Maison. De plus, les circuits touristiques organisés doivent permettre de dégager des retombées financières laissées aux habitants. Pour ce faire, un terrain a été mis à disposition par les autorités du village pour la construction de la Maison et les plans dressés par un architecte vietnamien ont été validés par les villageois. Ce projet présente l'intérêt de concilier le légitime « droit au tourisme » et la liberté des déplacements touristiques avec le nécessaire respect des identités politiques et culturelles. La construction de cette Maison du tourisme et du village est achevée fin 2013.

Quels enjeux pour la formation aux métiers du tourisme?

Pour les autorités politiques, comme pour les partenaires de coopération, le pari est donc de promouvoir le tourisme durable avec la certitude que l'activité peut créer des emplois pérennes au même titre que les circuits classiques de promotion. Mais les niveaux de qualification professionnelle répondent-ils aux normes recherchées par les opérateurs et la clientèle?

Dans les trois pays de la région, les formations spécialisées et les diplômes spécifiques ne sont pas rares. Plusieurs départements de tourisme au moins partiellement francophones sont implantés dans les grands établissements universitaires et de surcroit les départements de français, sans pour autant délivrer le diplôme ad hoc, ont ouvert des options plus complètes que le strict enseignement du français du tourisme. Le tourisme durable y a toute sa place. Ainsi, dans les filières universitaires francophones soutenues par l'AUF et un consortium d'universités du Nord, près d'une soutenance de mémoire sur deux aborde les questions du tourisme solidaire, équitable, communautaire ou écologique.

Quels sont les grands enjeux de la formation, qui justifient clairement la politique de formation de formateurs jusqu'à présent développée? Le premier d'entre eux a trait à la professionnalisation, certainement encore insuffisante et qui suppose une bonne interaction avec l'entrepreneuriat et la formation par le management de projets de terrain. Relativement à cette carence, certains groupes ou agences ont développé leurs propres outils internes de formation continue en matière de services, d'accueil, de restauration. Par ailleurs, dans tous les projets de tourisme durable, la formation des acteurs locaux est une préoccupation permanente des opérateurs publics, associatifs, bailleurs privés.

La formation vise donc à la construction de l'expertise qui favorisera l'implantation d'activités destinées aux touristes dans un lieu prédéfini en se basant sur l'existant naturel, socioculturel et économique au sein de la communauté locale. Les motivations d'un projet de ce type peuvent être multiples :

- besoin touristique, besoin en nouvelles destinations et en nouvelles expériences;
- besoin humanitaire, réduction de la pauvreté et amélioration des conditions de vie;
- soutien à un programme de conservation environnementale.

Dans tous les cas, l'injonction au tourisme durable interroge les politiques nationales d'aménagement du territoire, en ce qu'elles supposent l'adhésion de l'ensemble des acteurs, et plus particulièrement les entreprises, aux principes éthiques de base. Plus généralement, les dispositifs de formation doivent aussi dégager des compétences en aménagement et en développement territorial, en transport, en environnement.

Développées nationalement, les orientations prises en matière de formation francophone sont de deux types, toujours complémentaires, soit des formations de

base sur l'ingénierie et le management de projet en tourisme, soit des formations d'application faisant appel à la mobilisation des acteurs du développement local et des entreprises ouvertement engagées dans le tourisme durable. Dans cette approche qualitative, trois grands domaines de compétences sont couverts :

- à partir de connaissances générales liées aux métiers d'accueil, de réception, de gestion, de langues, etc.;
- à partir de connaissances spécifiques « localisées » sur le territoire, la culture, le patrimoine, l'histoire, etc.;
- à partir d'un référentiel éthique de toute mise en tourisme en contexte socioculturel complexe et fragile au niveau de l'environnement.

Conclusion

Décliné sous ses multiples formes au Cambodge, au Laos et au Vietnam, le tourisme durable y reste encore en grande partie expérimental. Ses objectifs sont revendiqués par tous : lutte contre la pauvreté, association des populations aux projets, valorisation des patrimoines immatériels, préservation de la ressource, respect de l'environnement. Les acteurs de la « filière » sont nombreux, leurs intérêts peut-être parfois contradictoires entre amélioration du bien-être socio-économique des populations, profitabilités à court terme, intégration des territoires et respect des équilibres locaux. Dans ce contexte, l'approche des coopérations francophones, tant dans l'initiation et le suivi des projets que dans la formation des acteurs, met en avant le volet éthique du tourisme durable.

Références

Boujrouf, S. et Tebbaa, O. (2011). *Tourisme et pauvreté*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Croq'Nature. (s. d.). Charte du tourisme équitable. Repéré à http://www.croqnature.com/tourismeequitable.htm

Knafou, R. (2000). Tourisme et développement durable. Dans Y. Veyret (dir.), *Le développement durable* (p. 178-192). Paris : SEDES.

Organisation mondiale du tourisme (OMT). (s. d.). Définition. Repéré à **http://sdt.unwto.org/fr/content/definition**

Organisation mondiale du tourisme (OMT). (1999). *Code mondial d'éthique du tourisme*. Repéré à http://www.terresdelebre.travel/fr/doc/frances.pdf

Schéou, B. (2004). *Du tourisme durable au tourisme équitable : Quelle éthique pour le tourisme de demain?* Bruxelles : De Boeck Université.

Van, L. (2011). *University, Actes du colloque « Tourisme et communautés »*. Binh Tuan.

Violier, P. (2004). Les approches du tourisme durable dans la géographie française. *Revue Historiens et Géographes*, *387*, 195-203.

Culture scientifique, technique et industrielle et développement durable au sein des institutions de formation et des entreprises des zones industrielles du Cameroun

Albert Étienne **TEMKENG**
Cameroun
Olivier **TEMDEMNOU NGAMENI**
Cameroun

Résumé

Le Cameroun aspire à devenir un État émergent et les autorités politiques en ont défini le cap pour 2035. Mais alors, le pays présente-t-il les indicateurs de la culture scientifique, technique et industrielle (CSTI) lui permettant de se donner les capacités individuelles et collectives en tant qu'« ensemble des modes par lesquels une société s'approprie la science et la technologie »? Par ailleurs, les modes d'apprentissage sous-tendant les systèmes de formation des institutions universitaires et le fonctionnement des entreprises forment-ils au développement durable décrit par Riondet (2004) comme « celui qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs » (p. 13)? Des analyses statistiques faites sur 152 institutions de formation supérieure et 214 entreprises révèlent que les domaines de formation ou d'activité axés sur le développement durable sont rares, en dehors des écoles et facultés de foresterie, d'agronomie et d'élevage. Les entreprises, quant à elles, cherchent beaucoup plus à faire des bénéfices qu'à se préoccuper des finalités et objectifs du développement durable. Au regard des constats faits, il faudra introduire et renforcer les contenus d'éducation interculturelle et d'éducation au développement durable dans les filières et institutions de formation et tenir compte de ces contenus en veillant à leur mise en œuvre dans les entreprises, faute de quoi ces dernières seraient sévèrement sanctionnées. Enfin, la mutualisation des expériences venant du Nord pourrait aider les pays du Sud à corriger leurs insuffisances.

Mots-clés : éducation, émergence, culture scientifique et technique, zones franches industrielles et développement durable

Introduction

Tout pays qui aspire à devenir un État émergent doit s'assurer à travers les indicateurs de la culture scientifique et technique (CST) tels que décrits par Godin, Gingras et Bourneuf (1998), qu'il s'est donné les moyens de cette politique en ce qui concerne les capacités individuelles et collectives, c'est-à-dire « l'ensemble des modes par lesquels une société s'approprie la science et la technologie » (p. 3). Il s'agit d'être sûr qu'il existe assez de spécialistes producteurs et vulgarisateurs de connaissances dans les domaines scientifiques, techniques, technologiques et industriels de pointe. Il s'agit aussi de s'assurer qu'il existe des professionnels pouvant transformer les ressources disponibles pour le bien-être de la société, ce qui ne s'initie qu'à travers des modes d'apprentissage intégrés dans les systèmes de formation, tels que pensés par Carré et Caspar (2011) par rapport à l'ensemble des théories qu'ils proposent pour expliquer pourquoi et comment l'adulte apprend. Les savoirs acquis dans les institutions universitaires camerounaises et mis en œuvre dans les entreprises forment-ils au type de développement durable « qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs » (Riondet, 2004, p. 13)? Il s'agit en fin de compte de faire le point sur les enjeux et les perspectives de la culture scientifique au Sud (IRD, 2009) et plus précisément au Cameroun pour proposer des pistes d'éducation permettant de sauvegarder le présent et de préserver l'avenir, tel que traduit dans le document de stratégie globale de développement appelé « Cameroun Vision 2035 ». Toute analyse se fera à la lumière de la grille des indicateurs de la CST, voie idoine pour accéder au développement en général et au développement durable en particulier.

Les indicateurs de la culture scientifique et technique

La culture, comme l'affirment si bien Godin et al. (1998) :

> réfère à divers éléments qu'on subsume tous sous un même concept, celui de culture scientifique et technique : les connaissances, parfois pour elles-mêmes (la conception de l'honnête ou de l'homme cultivé), les savoir-faire et habiletés techniques, la culture d'une société prise comme entité. (p. 3)

La définition ci-dessus présentée fait allusion aux modes de vie, aux mœurs, aux traditions, aux us et coutumes d'une société, contrairement à la culture scientifique et technique qui renvoie à des enjeux traditionnels que sont, comme le disent Godin et al.,

> la maitrise du système de la science à des fins économiques, le support public au développement de la science et de la technologie, la démocratisation des débats en la matière et la lutte contre l'aliénation de la population face à une société de plus en plus complexe sur les plans scientifique et technologique (1998, p. 2).

Aux enjeux ci-dessus cités, on peut ajouter certainement et pour les compléter celui de la reconnaissance par le plus grand nombre de l'accomplissement intellectuel que constitue la science en tant que réalisation culturelle, et celui du développement de la pensée rationnelle (Prewitt, 1983, p. 49-64). Plus précisément, la culture scientifique et technique concerne les voies et les moyens par lesquels une société acquiert, utilise et vit la science et la technique. Elle porte sur la question de l'appropriation de la science et de la technologie, mieux « c'est l'expression de l'ensemble des modes par lesquels une société s'approprie la science et la technologie » (Godin et al., 1998, p. 2).

L'appropriation sociale du système technoscientifique se fait au moyen de trois voies précises que sont les modes d'apprentissage, les modes d'implication sociale et les modes d'organisation sociale. Les modes d'apprentissage permettent, selon Godin et al. (1998) :

> d'éduquer les individus qui composent la société, en leur donnant l'occasion de développer les connaissances, les habiletés, les représentations, les attitudes et les valeurs nécessaires pour pouvoir œuvrer dans un univers au sein duquel la science et la technologie sont omniprésentes. (p. 11)

Les modes d'implication sociale veillent, de l'avis de Godin et al. (1998), quant à elles à « mettre à profit, dans la réalisation de certaines activités rattachées à la science et à la technologie, les attributs des individus ainsi développés, que ce soit dans le cadre de fonctions sociales précises ou de façon volontaire » (p. 11). Enfin, concluent les mêmes auteurs, les modes d'organisation sociale ont pour rôle de doter la société « d'institutions dont la mission est rattachée à des activités scientifiques et technologiques » (Godin et al., 1998, p. 11).

Les modes d'organisation sociale, constitués du contexte social, de la culture et des institutions, structurent et forment l'individu et en tant que bases du processus d'acculturation scientifique et technique. Ils concernent d'une part le système technoscientifique de la société, c'est-à-dire « l'ensemble des institutions qui effectuent des activités scientifiques et technologiques de la société », et d'autre part les institutions qui « agissent sur ce système ou sur certaines de ses composantes institutionnelles », c'est-à-dire « l'ensemble des institutions qui régulent la science » (Godin et al., 1998, p. 12).

Au regard des définitions ci-dessus énoncées, les universités, les grandes écoles et les institutions de formation sont, à juste titre, les cadres où se déploient les modes d'apprentissage tandis que les entreprises ou sociétés sont les lieux appropriés de réalisation ou de mise en œuvre des modes d'implication sociale. C'est le cas des entreprises de la Mission d'aménagement et de gestion des zones industrielles (MAGZI) du Cameroun, à savoir respectivement 56 et 60 entreprises situées à Bonabéri et à Bassa pour ce qui est du Littoral à Douala, et 98 à Mvan-Nsam pour ce qui est du Centre à Yaoundé, soit au total 214 entreprises.

En fin de compte, ce sont les modes d'appropriation de la CST traduits à travers les modes d'apprentissage et leurs résultats, les modes d'implication et les modes d'organisation sociale qui permettent la manifestation et la lecture des indicateurs de la CST. Cette réalité est synthétisée par Godin et al. (1998) en ces termes :

> De façon générale, la mesure de la science et de la technologie repose sur un modèle théorique simple, utilisé dans les pays membres de l'OCDE depuis le milieu des années 1960. C'est le modèle dit intrant-extrant. Des investissements (intrants) sont réalisés dans diverses activités scientifiques et technologiques (recherche) et se traduisent en connaissances et applications (extrants). (p. 19)

Des intrants et des extrants se dégagent les types d'indicateurs de CST, à savoir les *indicateurs d'intrants* (le nombre d'organismes impliqués, les investissements monétaires, le nombre de personnes impliquées et les équipements); les *indicateurs de pratique* (le nombre d'individus accomplissant une pratique, la durée des pratiques, la fréquence des pratiques) et les *indicateurs d'extrants* (nombre de produits : biens, services, activités ou diplômés), la valeur monétaire des produits, le nombre d'individus présentant certains attributs et le degré de maîtrise de ces attributs. Mais avant d'analyser ce système et ses intrants locaux dans les institutions de formation et grandes écoles, il est important d'apprécier les objectifs de développement du Cameroun à l'horizon 2035, cap d'évaluation le plus immédiat dans les prescriptions de la politique étatique.

Le Cameroun Vision 2035, état des lieux et objectifs

Le Cameroun produit chaque année des centaines de diplômés d'abord des universités et puis des grandes écoles et institutions de formation. Mais au regard des documents de stratégie de développement du Cameroun, il semble que les attentes ne sont pas comblées, pour preuve : les objectifs généraux clairement inscrits dans le document de travail et de stratégie pour le développement du pays à l'horizon 2035 intitulé *Cameroun Vision 2035*. Ces objectifs sont ainsi libellés

(MINEPAT, 2009) :

> La volonté de devenir un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité intègre un certain nombre d'objectifs dominants à savoir :
>
> (i) réduire la pauvreté à un niveau socialement acceptable;
>
> (ii) atteindre le stade de pays à revenus intermédiaires;
>
> (iii) devenir un *nouveau pays industrialisé*;
>
> (iv) consolider le processus démocratique et renforcer l'unité nationale. (p. 17)

Au niveau macro-économique, cette volonté de devenir un nouveau pays industrialisé (NPI) doit s'affirmer sur plusieurs plans parmi lesquels certains sont étroitement liés au développement des sciences prioritairement dans les domaines de la productivité de l'économie, du secteur de transformation, des investissements…

Après les questions qui portent sur les grands équilibres économiques et la balance de paiement, le Cameroun doit accroître la productivité de son économie, dont les caractéristiques sont les suivantes : la faible productivité globale qui caractérise l'ensemble de son appareil de production; les coûts élevés d'investissement dans le secondaire; la faible intégration de l'industrie aux autres secteurs.

Pour ce qui est du secteur de transformation du Cameroun (MINEPAT, 2009), le constat est clair sur ses insuffisances :

> La chaîne de production du Cameroun comprend, d'une part, des activités de début de chaîne comme l'agriculture et les activités extractives, d'autre part des activités de bout de chaîne telles que le commerce et les services. Le niveau intermédiaire consacré à l'industrie et porteur de croissance est absent. (p. 19)

Pour ce qui est de la promotion des emplois décents qui renvoie au quatrième objectif macro-économique, le constat est également clair :

> L'emploi au Cameroun est constitué à 80-90 % des activités informelles, composées des petits agriculteurs aux techniques archaïques sur de petites exploitations, d'un secteur tertiaire constitué de personnes peu qualifiées ou exerçant des activités sans rapport avec leur formation. (p. 19)

> Quant aux objectifs sectoriels, il est dit au niveau du premier objectif ce qui suit : « les infrastructures qui facilitent l'activité, accroissent le volume de production et impulsent le progrès social présentent d'importants retards et une grande partie de la population n'y a pas accès » (p. 21).

Quant au troisième objectif qui concerne les industries et services, l'état des lieux est fait en ces termes :

> Au Cameroun, l'industrie se limite à quelques activités : transformation des produits primaires, opérations de finissage, petite transformation. En outre, les plus grandes unités se présentent généralement comme de petites enclaves technologiques n'ayant pratiquement aucun rapport d'échanges avec leurs voisines. (p. 22)

Au regard des enjeux de la Vision 2035 qui sont prioritairement établis sur la formation du capital humain, il est important de constater que les grands axes de l'éducation n'y sont pas explicités. Pourtant, le contexte mondial caractérisé par la globalisation et une dépendance technoscientifique très poussée des individus et des pays, les programmes de développement de la CST, et plus loin de la CSTI obligent les uns et les autres à une réflexion profonde pour envisager, prospecter et projeter les axes d'éducation pouvant faciliter l'accès au développement en général, au développement durable en particulier, et simplement à la Vision 2035 du Cameroun. Une analyse passe bien sûr par l'appréciation des indicateurs d'intrants de CST par rapport aux perspectives d'éducation au développement durable.

Les indicateurs d'intrants du système technoscientifique et les filières d'éducation au développement

En ce qui concerne les universités, les grandes écoles et les institutions universitaires, le constat est clair. Le contexte s'anime de plus en plus avec la création et l'ouverture au jour le jour de nouveaux cadres où les jeunes Camerounais de plus en plus nombreux, peuvent aller à la quête du savoir. À cet effet aujourd'hui, le Cameroun compte huit universités d'État que sont les Universités de Yaoundé I et II, Douala, Dschang, N'Gaoundéré, Buea, Maroua et Bamenda, et une dizaine d'universités privées concentrées dans les régions du Centre, de l'Est, du Littoral de l'Ouest et du Sud.

Le souci majeur des institutions de formation du Cameroun est d'offrir une formation de masse, mais de qualité dans les domaines les plus variés des secteurs d'activités socio-économiques. Si les universités regroupent en leur sein plusieurs

établissements classiques que sont les facultés de lettres, de sciences, de droit, d'économie, et bien sûr les grandes écoles, il est par ailleurs intéressant de se promener dans les dédales des spécialités et autres dominantes de formation pour mieux apprécier la pertinence et l'adéquation entre les besoins locaux et les types de formations. Une telle démarche permet d'emblée de savoir si les attentes sociales sont comblées par les ressources acquises à travers les institutions en place, et plus loin de savoir si les besoins des générations futures seront comblés.

Le Cameroun compte aujourd'hui environ 152 institutions de formation réparties dans toutes les régions sur l'étendue du territoire national, soit environ 10 dans l'Adamaoua, 64 dans le centre, 8 dans l'Extrême-Nord, 5 à l'Est, 40 dans le Littoral, 6 dans le Nord-Ouest, 12 à l'Ouest et 7 dans le Sud-Ouest. Une telle classification ne se veut pas exhaustive, mais présente néanmoins une configuration des écoles et institutions d'enseignement supérieur dans le pays. Mais il est tout aussi intéressant d'apprécier la configuration diversifiée des spécialités et domaines de formation.

Au moyen d'une analyse descriptive simple, il est fort aisé de constater qu'environ 15,78 % des institutions ci-dessus citées sont du domaine technique, technologique et industriel, 18,42 % du domaine des sciences en général, 15,78 % sont du domaine des sciences de gestion et du commerce, 11,18 % du domaine de l'informatique, 15,13 % du domaine du droit, des sciences juridiques et du management, 8,57 % des sciences de la santé, 4,59 % portent sur les sciences agronomiques, zootechniques et vétérinaires, et le développement rural, 9,21 % des institutions concernent les lettres et sciences humaines, 3,28 % ont comme dominantes les beaux-arts, soit au total environ 152 institutions de formation.

Les statistiques ci-dessus faites peuvent également être appréciées à la lumière d'une grille d'analyse mettant en exergue les indicateurs de culture scientifique de premier niveau. En considérant les indicateurs d'intrants que sont « le nombre de professeurs de sciences qualifiés », « le nombre d'heures de cours de sciences », « les investissements monétaires en recherche-développement »,« le nombre d'ingénieurs dans les PME », « le nombre de contrats de recherche appliquée attribués à des universités » et « les investissements monétaires dans les activités de vulgarisation », il faut reconnaître que l'accent est mis sur les « sciences dures ». Curieusement, les statistiques des domaines et dominantes de formation montrent pour leur part un grand déséquilibre défavorisant les sciences « dures » qui peuvent aisément renvoyer au 15,78 % des domaines technique, technologique et industriel.

Par ailleurs, si par hasard on comparait l'ensemble des professeurs de cette filière à ceux des autres filières réunies, à savoir les sciences de gestion et le commerce (15,78 %), le droit et le management (15,13 %), l'informatique (11,18 %), les lettres et sciences humaines (9,21 %), les beaux-arts (3,21 %), les sciences agronomiques et le développement rural (4,59 %), soit environ 60 % contre 40 % pour les sciences plus ou moins dures et assimilées que sont les sciences, technologies et industries (13,81 %), les sciences en général (18,42 %) et les sciences de la santé (8,57 %). Les pourcentages ci-dessus donnés produiraient les mêmes effets pour ce qui est des professeurs, des heures ou des ingénieurs formés. Le déséquilibre va persister, car les autres filières contenues dans les 60 % réunis formeront toujours plus de personnes que les ingénieurs issus des 40 % des sciences.

Par ailleurs, « les investissements monétaires en recherche-développement » et « les investissements monétaires dans les activités de vulgarisation » sont encore en nombre limité et sûrement très sélectifs. Les investissements relatifs aux contrats et aux programmes de vulgarisation financés doivent être multipliés pour permettre qu'à l'horizon 2035, le Cameroun devienne un nouveau pays industriel et surtout émergent. De même, l'encouragement à faire les sciences en général et les sciences dures en particulier doit ouvrir la voie à la création et à l'ouverture de nouvelles filières qui accrochent. La Faculté de génie industriel de Douala (FGI), l'Institut supérieur du Sahel (ISS) avec sa filière des énergies renouvelables, l'École de géologie et d'exploitation minière (EGEM) de N'Gaoundéré… sont des institutions qui se situent en droite ligne de la logique de la préparation de l'émergence du Cameroun.

À terme, les statistiques présentées ci-dessus pourraient se rapprocher du constat fait par Las Vergnas (2011) au sujet de la catégorisation scolaire des élèves en scientifiques et non scientifiques et de ses effets sur l'enseignement/apprentissage et l'exploitation des sciences dans notre société. Par conséquent, la lisibilité par rapport au développement en général et au développement durable en particulier reste pâle au regard de l'impact encore négligeable que les nouvelles institutions et leurs nouvelles filières peuvent déjà avoir sur le système technoscientifique camerounais. Dès lors, il faut faire fi de l'effectif pléthorique des institutions de formation pour créer des filières ou des écoles qui ouvrent sur les métiers du développement durable.

Les métiers du développement durable sont largement décrits et présentés par Guicheteau (2008) tant en ce qui concerne les métiers que les formations. Pour ce qui est des métiers, il s'agit des métiers de l'environnement et des éco-industries (la

prévention des risques, eaux, déchets et pollutions; maîtrise de l'énergie et énergies renouvelables); les métiers de l'agriculture (agriculteur biologique ou agrobiologiste, conseiller en agriculture durable…), les métiers de l'aménagement du territoire et de l'amélioration du cadre de vie (ingénieur en génie urbain, urbaniste, psychologue environnementaliste, architecte en qualité environnementale, éco-développeur, chargé de mission Agenda 21 ou chef de projet Agenda 21); les métiers de la solidarité (les métiers de proximité : l'animateur socioculturel, l'animateur nature, l'animateur en écotourisme; l'investissement à l'étranger, le commerce équitable), les métiers de la gouvernance, du management, du conseil et des ressources humaines (droit de l'environnement, déontologue, analyste extra-financier, chargé de mission de développement durable)… Tels sont les domaines de développement durable étroitement liés au système technoscientifique qui en est le garant.

Les indicateurs de pratiques et d'extrants du système technoscientifique et les indicateurs de développement durable : les entreprises des zones franches industrielles

Les entreprises sont les cadres idoines où s'appliquent toutes les théories scientifiques apprises à l'école. Elles sont ainsi les lieux où peut se faire l'évaluation de la réalité des indicateurs de pratiques et d'extrants de la culture scientifique et technique mesurés ici à travers les entreprises des zones franches industrielles. Ces indicateurs devraient correspondre au « taux de diffusion et d'utilisation des technologies », aux « sessions de formation en entreprise », au « nombre d'expo-sciences », aux stratégies de vulgarisation scientifique et à l'importance du public intéressé ou impliqué... Mais tout compte fait, la dimension scientifique est essentielle à apprécier dans les entreprises par rapport à leur capacité à induire le développement en général et le développement durable en particulier. D'où toute l'importance de cette pensée de Klein (2009) qui affirme ceci :

> Le salut de l'âme, objet par excellence du discours théologique, s'est peu à peu effacé au profit de la santé du corps qui, elle, est l'objet de préoccupations scientifiques. En ce sens, nous considérons qu'une pratique ne devient vraiment moderne que quand le prêtre et l'idéologue y cèdent la place à l'expert, c'est-à-dire lorsque le savoir scientifique et ses développements technologiques ou industriels sont tenus pour le seul fondement acceptable de son organisation et de ses décisions. (p. 6)

Pour une meilleure appréciation des activités menées par les entreprises précisément par rapport au développement durable, il faut d'abord fixer les finalités et objectifs appréhendés à travers les indicateurs territoriaux de développement durable tels qu'ils sont présentés par Lazzeri et Moustier (2008). Le Tableau 1 présente les statistiques liées aux domaines d'activités des entreprises.

Tableau 1 : Les finalités de la grille thématique

Finalités	Objectifs
Finalité 1 : Lutte contre le changement climatique et protection de l'atmosphère	01. Maîtriser les gaz à effet de serre 02. Maîtriser la demande d'énergie et promouvoir les énergies renouvelables
Finalité 2 : Préservation de la biodiversité, protection et gestion des milieux et ressources	03. Réduire et valoriser les déchets 04. Préserver les milieux naturels 05. Réduire/maîtriser la consommation d'eau
Finalité 3 : Accès à une bonne qualité du cadre de vie	06. Réduire/maîtriser la pollution de l'air 07. Permettre l'accès à une eau de qualité 08. Réduire/maîtriser les nuisances sonores 09. Entretenir et améliorer les espaces verts 010. Promouvoir la diversité des modes de transport 011. Prévenir et maîtriser les risques naturels et technologiques 012. Améliorer la sécurité des personnes
Finalité 4 : Emploi, cohésion sociale et solidarité	013. Favoriser l'inclusion sociale et l'accès à l'emploi 014. Favoriser l'accès à un logement décent 015. Favoriser l'accès aux services urbains (transports collectifs, soins, loisirs) 016. Renforcer la coopération décentralisée
Finalité 5 : Dynamique de développement suivant des modes de production et de consommation responsable	017. Favoriser la compétitivité et l'attractivité des territoires 018. Prévenir le risque économique 019. Promouvoir une production moins polluante 020. Promouvoir une consommation éthique et responsable

Transversales et interdépendantes, les finalités portent des enjeux à la fois sociaux, environnementaux, industriels et économiques que traduisent pratiquement les objectifs que devraient chercher à atteindre les entreprises installées sur les zones franches industrielles du Cameroun. Au regard des statistiques faites sur les 214 entreprises installées à Bonaberi, Bassa et Mvan-Nsam : 41 entreprises, soit 19,15 %, font dans la production/transformation et commercialisation alimentaire et autres. Sont-elles au courant des objectifs 5, 7 et 20 sur la consommation éthique et responsable? Les 30, soit 14,01 %, qui font dans les bâtiments et travaux publics le font-elles dans le but d'atteindre les objectifs 14 et 11? Par ailleurs, les 12 sociétés, soit 5,60, qui font le transport urbain le font-elles en tenant compte des objectifs 1, 6, 11, 15 et 19? Que non, car rien ne permet de l'affirmer ou de l'infirmer! Chaque société ou entreprise semble obsédée par le gain. De même, les 33 entreprises, soit 15,42 % spécialisées dans les travaux industriels tiennent-elles compte des objectifs ci-dessus cités? Les 21 entreprises, soit 9,81 % qui font dans l'exploitation du bois tiennent-elles compte des objectifs 1, 4 et 20? Les 15 entreprises qui font, dans les produits pétroliers, les six des produits plastiques ou les 11 qui produisent ou transforment les produits cosmétiques, les 21 entreprises d'import-export et négoce pensent-elles aux objectifs du développement durable? La réponse n'est pas évidente. Dès lors, comment peut-on corriger les défaillances ou lacunes en matière de préoccupations liées à l'éducation au développement durable ou au développement durable?

Stratégies francophones d'éducation au développement durable : penser globalement et agir localement

Au regard des constats ci-dessus faits, il est urgent de trouver des voies et des moyens pour sensibiliser et contraindre les uns et les autres à observer et à respecter les finalités et objectifs de l'éducation au développement durable. Pour réaliser les défis du troisième millénaire, il faut, comme le dit Laszlo (1997) :

- mettre en place une nouvelle culture d'entreprise,
- élever les visées des gouvernements nationaux au-delà des électorats locaux et des lobbies,
- adopter une déontologie environnementale efficace,
- penser globalement et vivre de façon responsable,
- faire passer les relations interculturelles de leur coexistence passive à une interexistence active. (p. 41)

Pour le cas du Cameroun, beaucoup d'initiatives sont prises au sommet de l'État, même si les résultats ne suivent pas. Au début de son mandat d'après les élections présidentielles de 2007, le président de la République avait inscrit son action sur le signe des « grandes ambitions ». Cinq ans après, relativement au retard pris par les faits, il avait (ré) inscrit son action dans un nouveau mandat sous le signe des « grandes réalisations ». Cette fois-ci, « beaucoup de premières pierres » ont été posées. Les barrages de Memvele, de Lom Mpangar et de Mekim ont commencé à poindre le nez. La centrale à gaz de Kribi a commencé à voir le jour. Celle de Douala a été inaugurée. La première pierre du deuxième barrage sur le Wouri a été posée. Le stade de Bafoussam est en cours de construction sur la route de Foumbot… Malheureusement, même si ces projets sont louables, un constat amer doit être fait! La société nationale d'électricité vient d'être acquise par les Anglais après les Américains, ceci après les Français et plus récemment les Américains d'AES. La téléphonie est aux mains des Français, des Sud-Africains, des Chinois via « Huawei » et des Vietnamiens via « Viettel ». La construction des pylônes respecte-t-elle les normes par rapport aux habitations? Le Cameroun a-t-il assez des ressources humaines techniques et technologiques pour conduire tous ces projets, son développement en général et son développement durable en particulier? Ces projets respectent-ils les normes du développement durable? Les bases de l'éducation au développement durable sont-elles au moins mises en place pour les populations camerounaises? L'Agence nationale de normalisation fait-elle son travail? Rien n'est moins sûr. Autant de pistes de réflexion qu'il faut explorer pour conjuguer les impératifs de la culture scientifique, technique et industrielle, ceux du développement en général et l'éducation au développement durable en particulier.

Tous les grands projets du Cameroun exigent de nous une importation importante de ressources humaines techniques devant les réaliser. Ils permettent d'apprécier ce déficit technique et technologique lourd de conséquences par rapport au contrôle des marchés et à la fuite de devises. Les projets sont exécutés par les grandes firmes chinoises, françaises, américaines, anglaises… Les Camerounais restent de simples manœuvres qui protestent à longueur de journée d'être mal payés. Mais au moins, le rêve du peuple reste que ces projets soient conduits à leur terme. Il s'agit de veiller à la mise en œuvre de plusieurs facteurs que sont l'écocitoyenneté, la construction des sociétés de consommation responsables, agir pour préserver l'avenir. Il s'agit de créer assez d'institutions scolaires pour former les apprenants en sciences, en techniques et technologies les plus variées et riches, puis de les sensibiliser à une bonne utilisation des ressources scientifiques et naturelles pour créer le bonheur des générations, mais en garantissant et sauvegardant l'avenir des générations futures. Faire des finalités et objectifs du développement durable des notions primordiales dans les disciplines concernées et dans les médias et tous les autres moyens de communication.

En définitive, il y a lieu d'amener la population scolaire à s'intéresser aux sciences en créant des filières de formation pour le développement durable et d'impliquer le plus grand nombre d'apprenants possible dans ces domaines, pour obtenir des résultats probants, des résultats ayant un impact réel sur la culture scientifique et technique des citoyens et sur le système technoscientifique du pays. L'éducation au développement durable est très peu évoquée si l'on fait abstraction des institutions de formation et des entreprises et sociétés des zones franches industrielles. Par ailleurs, aucune disposition n'est prise pour mettre, par exemple, hors de circulation les vieilles voitures qui polluent à longueur de journée l'atmosphère, les discothèques qui dans un tintamarre ahurissant agressent impunément les oreilles et traumatisent l'ouïe des paisibles citoyens.

Références

Carré, P. et Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Godin, B., Gingras, Y. et Bourneuf, E. (1998). *Les indicateurs de culture scientifique et technique,* Conseil de la science et de la technologie. Québec : Gouvernement du Québec.

Guicheteau, C. (2008). *Travailler pour le développement durable. Tous les métiers secteur par secteur. Panorama complet des formations. Conseils des pros et adresses utiles*. Studyrama, Groupe VOCATIS.

Institut de recherche pour le développement [IRD] (septembre 2009). *Actes du séminaire international, La culture scientifique au Sud. Enjeux et perspectives pour l'Afrique*. Marseille.

Klein, E. (2009). Quelle place pour la science ?. Dans Institut de recherche pour le développement [IRD] (29 et 30 septembre 2009), *Actes du séminaire international, La culture scientifique au Sud. Enjeux et perspectives pour l'Afrique* (p. 6-9). Marseille.

Las Vergnas, O. (2011). *La culture scientifique et les non scientifiques, entre allégeance et transgression de la catégorisation scolaire*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches, Université Paris Ouest Nanterre – La Défense, Paris, France.

Laszlo, E. (1997). *Les défis du troisième millénaire*. Paris : Éditions du Village Mondial.

Lazzeri, Y. et Moustier, E. (2008). *Le développement durable. Du concept à la mesure*. Paris : L'Harmattan.

MINEPAT [Ministère de l'Économie, du Plan et de l'Aménagement du territoire] (2009). *Cameroun Vision 2035* (Document de travail).

Prewitt, K. (1983). Scientific Literacy and Democratic Theory. *Deadalus*, *112*(2), 49-64.

Riondet, B. (2004). *Clés pour une éducation au développement durable, Enjeux du système éducatif, Ressources Formation*. Paris : Hachette Éducation.

L'appropriation du développement durable au Bénin : entre stratégies politiques et éducation environnementale

Dr Monique **OUASSA KOUARO**
Université d'Abomey-Calavi

Résumé

La présente réflexion étudie les facteurs socioculturels et institutionnels qui sous-tendent la faible appropriation du développement durable au Bénin. Elle adopte une démarche qualitative fusionnant la recherche documentaire, les entretiens individuels approfondis et l'observation directe. L'analyse de contenu et le logiciel Atlas ont permis le traitement des données empiriques analysées suivant l'individualisme méthodologique de Boudon (1979). Il en découle que la faible appropriation du développement durable au Bénin, nonobstant l'existence d'un cadre législatif, réglementaire et institutionnel adéquat, résulte de la non-internalisation d'une éducation environnementale dans les habitus des communautés locales.

Mots-clés : développement durable, habitus, stratégie, éducation environnementale, Bénin

Introduction

La notion de développement durable émerge en réponse à un constat : la nécessité d'un changement dont dépend la survie de l'espèce humaine (Waaub, 1991). Cependant, le développement durable, apparaissant aujourd'hui comme une solution pour l'avenir de la planète et la réduction des inégalités écologiques, sociales et économiques entre les différentes régions du globe (Giddings, Hopwood et O'Brien, 2002; Moss et Fichter, 2003) y est-il réellement applicable? Quelles sont les tendances suivies par sa concrétisation? Son application est-elle soumise aux contraintes des territoires? Voilà autant de questionnements que suscite cette notion. Cependant, depuis 1987, on note une déficience de la participation des communautés locales qui serait probablement liée à un déficit d'application des outils institutionnels (Sène, 2007).

Conformément aux recommandations formulées lors de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, tenue à Rio de Janeiro en juin 1992, la République du Bénin a élaboré et adopté l'Agenda 21 national en 1997. Dans la même lancée, un solide dispositif stratégique national a été mis en place en vue de permettre de discipliner les actions, d'ordonner les interventions et de les orienter de manière adéquate, ce qui favoriserait une meilleure intégration de l'environnement et du développement dans toutes les actions des structures d'intervention et des décideurs, renforçant ainsi l'efficacité de la lutte nationale pour l'éradication de la pauvreté.

Le Bénin est retenu comme cadre d'étude de cette recherche parce que dans la mise en œuvre de la stratégie nationale du développement durable, plusieurs actions ont été menées sur toute l'étendue du territoire national. Située dans la zone intertropicale entre l'équateur et le tropique du Cancer, la République du Bénin fait partie de la sous-région ouest-africaine. Elle est délimitée au sud par l'océan Atlantique sur 125 km, à l'est par le Nigeria sur 750 km, au nord par le Niger sur 120 km et le Burkina sur 270 km, et enfin par le Togo à l'ouest sur 620 km. Sa superficie est de 114 763 km^2. La capitale politique est Porto-Novo, tandis que celle administrative et économique est Cotonou. Le Bénin est découpé en 12 départements que sont l'Alibori, l'Atacora, l'Atlantique, le Borgou, les Collines, le Couffo, la Donga, le Littoral, le Mono, l'Ouémé, le Plateau et le Zou. Les départements sont subdivisés en communes et les communes en arrondissements. Au nombre de 77, dont trois à statut particulier (Porto-Novo, Cotonou et Parakou) les communes disposent d'une autonomie administrative et financière. Selon le RGPH 3 et le PNUD (2012), la population béninoise inégalement répartie sur le territoire national est respectivement passée de 6 769 914 habitants en 2002 à 9,3 millions d'habitants environ en 2012. Elle est à dominance féminine, juvénile et rurale avec 51,5 % de femmes et 61,1 % de ruraux. On dénombre une cinquantaine de groupes socioculturels. Sur le plan religieux, plusieurs religions cohabitent dans un environnement pacifique. Il s'agit : du vodoun (61 %), du catholicisme (19 %), de l'islam (15 %). Selon le *document de stratégie pays 2012-2016*, le Bénin fait face à une dégradation de son environnement naturel dont les effets s'observent déjà dans la déforestation galopante, la dégradation des sols ainsi que l'érosion accélérée de la frange littorale du golfe de Guinée. Les principales contraintes auxquelles est confronté l'environnement naturel du Bénin ont trait à une croissance démographique rapide et l'inadéquation entre l'utilisation des ressources naturelles et leur rythme de renouvellement.

Cependant, plus d'une décennie après son opérationnalisation, le développement durable peine toujours à être ancré dans les habitus des communautés locales béninoises, en dépit des nombreuses actions réalisées pour favoriser son appropriation. Ainsi peut-on se demander quels sont les facteurs institutionnels et socioculturels qui expliquent les difficultés observées dans les communautés locales béninoises pour l'appropriation du développement durable?

Matériel et méthodes

Pour appréhender les stratégies politiques mises en œuvre pour favoriser une éducation environnementale efficace en vue d'un développement durable au Bénin, il est opportun de comprendre la réalité par l'intermédiaire de l'interprétation qui prend en compte les intentions, les motivations et les rationalités des acteurs, plutôt que d'essayer de l'expliquer. Ainsi considérée, cette réflexion se veut donc essentiellement qualitative. Elle analyse d'une part les productions scientifiques et littéraires existantes afin d'en ressortir les stratégies politiques mises en œuvre au Bénin, et tente d'appréhender d'autre part les habitus environnementaux des acteurs sociaux.

À cet effet, des entretiens semi-structurés sont réalisés afin de faire émerger les conceptions des personnes interviewées sur l'éducation à l'environnement ou au développement durable et leurs relations avec les autres parties prenantes. Les entretiens individuels approfondis ainsi réalisés ont permis de savoir si les représentations sociales des communautés locales du développement durable ont une incidence sur les stratégies politiques mises en œuvre pour promouvoir son appropriation, si la mission d'éducation à l'environnement ou au développement durable est clairement identifiée, portée et assumée comme telle au sein de la communauté locale, et si enfin, l'engagement de la communauté est effectif, etc.

En outre, l'observation directe des pratiques quotidiennes des communautés face à l'environnement a permis de découvrir les relations qu'elles entretiennent non seulement avec la nature, mais la manière dont elles assurent leur survie et leur bien-être. Ainsi, nous avons pu observer des comportements, qui quand bien même ils visent une amélioration des conditions de vie des acteurs sociaux ne s'inscrivent pas dans la durabilité.

Les unités de notre échantillon sont composées des citoyens (hommes, femmes, élèves et étudiants), des autorités locales, des ONG et associations de développement et des acteurs étatiques locaux. Les citoyens ont fondamentalement renseigné sur les perceptions sociales qu'ils ont du développement durable, l'appréciation qu'ils

ont des stratégies politiques mises en œuvre en vue de l'opérationnalisation de ce développement, la prise en compte ou non de l'environnement dans le développement économique et le progrès social, la considération ou non des générations futures dans la quête de l'amélioration de leur bien-être social, etc. Ainsi, ils ont fourni d'importantes informations sur des stratégies développées dans le cadre du développement durable, les difficultés rencontrées, ainsi que les perspectives en vue d'une meilleure appropriation du développement durable au Bénin.

Les autorités locales quant à elles sont apparues incontournables du fait du rôle de premier plan qu'ils jouent dans les politiques de développement à la base, au regard du rôle d'interface qu'elles assurent dans la mise en œuvre des stratégies de développement durable. Aussi était-il nécessaire de comprendre comment elles favorisent la participation de leurs mandants au débat public pour contribuer au renforcement du sens civique en faveur du développement durable. Les ONG et associations locales s'investissant dans le développement durable sont aussi retenues, car à travers leur mode d'intervention souple et leur bonne connaissance du terrain, elles ont permis d'appréhender réellement les actions développées sur le terrain dans la perspective du développement durable. Enfin, les acteurs étatiques notamment ceux du CNDD, du MEPN et du ministère chargé du développement et de l'évaluation de l'action publique constituent les acteurs chargés de susciter et de gérer les changements qui s'imposent dans le cadre de la promotion du développement durable au Bénin.

Au total, 90 personnes sélectionnées par choix raisonné dans une perspective comparative ont été interviewées après atteinte du seuil de saturation des informations recueillies.

L'analyse de contenu et le logiciel Atlas.ti sont les techniques de traitement des données utilisées. L'analyse de contenu a permis d'expliciter et de systématiser le contenu des productions scientifiques existantes sur les stratégies politiques développées dans le cadre de la promotion du développement durable au Bénin.

Les données empiriques ainsi traitées sont ensuite analysées suivant l'individualisme méthodologique de Boudon (1979). C'est en effet, une considération épistémologique selon laquelle l'étude des comportements individuels doit se fonder sur l'analyse des comportements et de leurs effets d'agrégation. De fait, l'individualisme méthodologique a permis de mieux appréhender les rationalités qui sous-tendent l'appropriation ou non du développement durable au Bénin. Les comportements des citoyens quant aux valeurs et à l'éthique que véhicule le concept de développement durable n'ont pas été internalisés dans les habitus des communautés. Il se pose alors

le problème de l'éducation environnementale à l'échelle locale afin de faire adopter par les communautés les normes relatives à la pérennisation de ce concept pour un changement de comportement dans la société actuelle en vue de préserver les acquis pour le bien-être des générations futures.

Résultats

Cadre législatif et réglementaire du développement durable au Bénin

La base environnementale du développement durable au Bénin se retrouve dans le principe énoncé par la Constitution à travers son article 27 selon lequel « toute personne a droit à un environnement sain, satisfaisant et durable et a le devoir de le défendre. L'État veille à la protection de l'environnement ».

La Constitution a ainsi élevé le « droit à un environnement sain » au rang des droits fondamentaux du citoyen en le renforçant par les dispositions de responsabilisation stipulant que : 1) « l'importation, la distribution, le stockage sur le territoire national de déchets toxiques est un crime contre la Nation » et 2) « le Chef de l'État est passible de Haute Cour de Justice s'il est reconnu auteur, coauteur d'acte attentatoire à la sauvegarde de l'environnement sain ». Le Bénin a traduit ce souci de préservation de la qualité de l'environnement national, en vue d'un développement durable, dans son arsenal législatif et réglementaire.

Cadre législatif

La Loi 98-030 du 12 février 1999 portant loi-cadre sur l'environnement en République du Bénin définit les concepts et principes d'une gestion durable de l'environnement comme ci-après : (i) Article 1er : le Développement durable apparaît comme « une stratégie qui intègre la dimension environnementale à celle du développement économique. Elle assure, de ce fait, la satisfaction des besoins des générations actuelles sans compromettre celle des générations futures »; (ii) Article 3 : les principes fondamentaux du développement durable que sont : 1) le droit à un environnement sain; 2) la participation des différents groupes sociaux dans la formulation et l'exécution de la politique nationale en matière d'environnement : ce principe est capital dans la lutte contre la pauvreté et favorise le développement du pays; 3) le principe pollueur-payeur; 4) l'intégration de l'environnement à tout plan de développement économique et social.

La loi-cadre sur l'environnement en ses articles 7 et 11 crée respectivement la Commission nationale du développement durable (CNDD) et l'Agence béninoise pour l'environnement (ABE). Ces articles sont deux composantes fondamentales du cadre institutionnel découlant des conclusions du sommet de Rio pour une gestion durable de l'environnement et une promotion du développement durable. D'autres lois peuvent être également citées à savoir : la Loi 2002-016 du 18 octobre 2004, portant régime de la faune et le Décret 2011-394 du 28 mai 2011 fixant les modalités de conservation, de développement et de gestion durable de la faune et de ses habitats en République du Bénin; la Loi 97-029 portant organisation des Communes en République du Bénin votée en 1997 et l'installation des communes devenue effective en 2003; la Loi 2007-03 du 16 octobre 2007 portant régime foncier rural en République du Bénin innove par le fait qu'elle offre une reconnaissance légale aux droits fonciers établis ou acquis selon la coutume; la Loi 93-009 du 2 juillet 1993 portant régime des forêts au Bénin et le Décret 96-271 du 2 juillet 1996 portant modalités d'application de ladite loi définissent les règles de gestion du patrimoine forestier.

La législation environnementale du Bénin dans son approche prospective a donc pris en compte à la fois la gestion de l'environnement et le développement durable.

Cadre réglementaire

L'arsenal réglementaire qui a vu le jour à partir de ce cadre législatif est essentiellement composé de : (i) règlements relatifs aux outils d'évaluation environnementale qui assurent la prise en compte de l'environnement dans les politiques, plans, programmes, et projets; (ii) règlements portant les normes de qualité des rejets qui assurent la mise en adéquation des rejets avec les exigences écologiques des milieux naturels récepteurs; (iii) règlements relatifs aux conditions de vérification des conformités environnementales; et (iv) règlement portant conditions de participation des populations aux processus de prise de décision.

Les stratégies politiques mises en œuvre

Le Bénin s'est doté de son premier plan stratégique en réponse aux engagements du Sommet de la Terre de Rio (1992) en adoptant son plan d'action environnemental en 1993. Il s'en est suivi l'élaboration et l'adoption d'une série d'autres documents renforçant le dispositif stratégique national en faveur de la mise en œuvre des principes du développement durable (MEHU, 2001). Parmi ces documents, on peut citer, entre autres : l'Agenda 21 adopté en 1997; le Plan d'orientation 1998-2002; la

Stratégie et le programme d'action nationale de la diversité biologique (SPANDB) en 2002; la stratégie nationale de mise en œuvre de la convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques en 2003; le Programme d'action nationale de Lutte contre la désertification (PAN/LCD) en 1999; la Stratégie nationale de développement durable (SNDD) qui a été adoptée par décision du conseil des ministres du 15 mars 2006 (Relevé 11 des décisions du conseil des ministres en sa séance du mercredi 15 mars 2006); le Programme national de gestion de l'environnement (PNGE), la Stratégie et le plan d'action pour la conservation de la diversité biologique, le Document de stratégie de réduction de la pauvreté 2003-2005 (DSRP) adopté en 2003; la Stratégie de croissance pour la réduction de la pauvreté 2007-2009 (SCRP) adoptée en 2007; la Stratégie de croissance pour la réduction de la pauvreté du Bénin (SCRP 2011-2015) adoptée en mars 2011; le Programme d'action national aux fins de l'adaptation aux changements climatiques (PANA) en 2007; les Orientations stratégiques de développement du Bénin (OSD 2006-2011) adoptées en 2006; l'évaluation des ressources nécessaires pour la réalisation des OMD au Bénin en 2007; le Mécanisme africain d'évaluation par les pairs – rapport d'évaluation du Bénin (MAEP) en 2008; la Charte nationale de « la Gouvernance environnementale » du Bénin en 2004.

Ces différentes mesures ont conduit à l'intégration des considérations de développement durable dans les politiques et la planification du développement au Bénin.

Programmes de planification et de prise de décisions intégrées en faveur du développement durable

En matière de développement durable régional et local, le Bénin s'est doté d'une stratégie d'aménagement du territoire qui propose le regroupement des communes en espaces de développement partagés, capables de porter un véritable développement régional (MEHU, 2001). De plus, la création des établissements publics de coopération intercommunale en vertu de la Loi 97-029 du 15 janvier 1999 à l'initiative des communes associées et gérées sous leur entière responsabilité, a favorisé le pilotage de la mise en œuvre des projets de territoire depuis 2000.

La promotion de la planification pour un développement durable a conduit le gouvernement à l'élaboration des instruments de planification spatiale, ainsi qu'à l'intégration de la dimension territoriale et environnementale dans l'allocation des ressources budgétaires. Ces instruments de planification spatiale sont des instruments techniques, réglementaires et financiers.

La promotion du développement durable au Bénin prévoit : i) l'instauration des études d'impact environnemental pour tout projet de développement et ii) l'installation dans les ministères clés des cellules environnementales pour étude et intégration de la dimension environnementale dans tous projets programmes et plans au niveau sectoriel (ABE, 2002 et 2006). À cet effet, une culture d'études d'impacts sur l'environnement des projets publics et privés s'est développée. Mieux, le volet concernant l'éducation environnementale n'a pas été occulté.

L'éducation environnementale : quelle réalité au Bénin?

L'éducation au développement durable mobilise une pluralité d'acteurs, parmi lesquels figurent des associations, des institutions scolaires, des entreprises et des collectivités territoriales ainsi que le démontre Leininger-Frézal (2011). Ces dernières jouent un rôle de plus en plus important; elles sont de plus en plus nombreuses à développer des actions et des projets d'éducation à l'environnement ou au développement durable. La formalisation des politiques territoriales d'éducation à l'environnement ou au développement durable est une étape décisive de l'engagement des collectivités. C'est un enjeu de la vie politique locale. Certaines collectivités territoriales ont une posture que l'on peut qualifier de « développementiste ». Cela signifie qu'elles orientent l'ensemble de leur politique (éducative et environnementale) vers le développement durable et s'identifient à l'éducation au développement durable. Le terme de « développementiste » renvoie à l'ancrage du développement durable dans les théories du développement (Latouche, 2004). À l'inverse, d'autres collectivités territoriales ont une posture que l'on peut qualifier d'environnementaliste. Elles prennent en charge les différentes dimensions de l'environnement, sans s'engager de manière formelle dans le développement durable. Dans le champ éducatif, elles s'identifient à l'éducation à l'environnement. Les postures environnementaliste et développementiste sont certes différentes, mais elles ne sont pas antagonistes. Entre ces deux postures précédentes, il existe une posture médiane, « duale ». Cette posture caractérise les collectivités qui oscillent entre une éducation à l'environnement et l'adhésion à des politiques ancrées dans l'idée de développement durable, ou inversement (Leininger-Frézal, 2011).

De façon générale, il importe toutefois de retenir que l'éducation environnementale n'est pas encore ancrée dans les habitus des communautés locales, en dépit des nombreuses actions entreprises par la diversité des acteurs qui promeuvent le développement durable au Bénin. Le quotidien des acteurs reste marqué par un souci de satisfaction de leurs besoins bien qu'il tienne très peu compte d'un souci de préservation des ressources naturelles.

Discussion

Le processus de décentralisation qui s'est traduit par la mise en place en 2003 des communes a accordé une place importante à la responsabilité des élus locaux dans la protection de l'environnement et la gestion durable des ressources naturelles. En dépit de ces efforts, les changements de comportements sont plus lents qu'on ne prévoyait. La situation économique difficile, la pauvreté et le manque de moyens des collectivités ont rendu quelque peu aléatoire le respect des règles de la protection de l'environnement.

Par ailleurs, l'inefficacité de la politique du Bénin en matière de développement durable tient au fait qu'il existe des conflits d'attribution entre le ministère de l'Agriculture et celui de l'Environnement. Le ministère de l'Environnement voit en effet par moment ses prérogatives détournées par celui de l'Agriculture. En outre, les nombreux changements de dénomination qu'a connus le ministère de l'Environnement ne facilitent guère la mise en œuvre efficiente et pérenne des stratégies politiques de développement durable au Bénin. Chaque changement de dénomination entraîne souvent un recadrage de la mission du ministère et par ricochet de ses objectifs et stratégies.

Par ailleurs, les lois adoptées sur le développement durable ne sont pas vulgarisées. Malgré le fort taux d'analphabétisme (70 %), les lois ne sont pas traduites en langues locales, ce qui explique leur méconnaissance et leur non-appropriation par les communautés. En outre, les lois tiennent peu compte des réalités sociales et des mutations rapides et profondes que connaît la société béninoise.

En ce qui concerne la question du genre, nonobstant le rôle prépondérant de plus en plus reconnu que jouent les femmes dans les différents domaines d'activités, l'approche genre et développement durable n'est pas suffisamment intégrée dans les programmes de développement et les tentatives enclenchées n'ont pas encore produit leurs effets. Beaucoup d'efforts restent donc à faire pour un meilleur arrimage de la question du genre et du développement durable au Bénin.

Subséquemment, à la fin des projets et programmes de développement durable, il n'y a pas de structures pérennes pour continuer les actions entreprises. Il en découle de fait que la stratégie politique mise en œuvre au Bénin ne s'inscrit pas dans la durabilité.

Au Bénin, de nombreuses structures ont entrepris beaucoup d'actions dans l'optique du développement durable. Mais, au regard des tendances actuelles, plusieurs défis restent à relever. Ces défis concernent entre autres l'efficacité dans la mise

en œuvre des politiques sectorielles, la sauvegarde de la biodiversité et des services des écosystèmes, l'éducation environnementale et l'adaptation aux changements climatiques. Au regard de ces constats, il est nécessaire d'intensifier les actions en faveur du développement durable afin que l'impact sur les communautés locales soit réel.

L'approche du développement durable des territoires et de leur gouvernance renvoie en effet à des problématiques multiples qui portent notamment sur la gouvernance institutionnelle et ses évolutions, la prospective territoriale et la mise en œuvre concrète de l'« intelligence des territoires », la déclinaison des politiques publiques au niveau des territoires, les modalités de mise en œuvre des politiques publiques et les relations entre l'État et les collectivités locales (Hélias et Joigny, 2010). De ce fait, force est de constater qu'aujourd'hui, l'éducation au développement durable fait le choix d'asseoir sa légitimité sur des dynamiques locales entraînant l'amorce du changement de logiques éducatives qui s'opère actuellement entre l'éducation et son territoire. Ce renouvellement de logiques éducatives constitue à nos yeux un processus nouveau, non encore véritablement et complètement appréhendé par les sciences de l'éducation, qui reste donc à étudier. Cette modification de logique éducative, formalisée par l'émergence de l'éducation au développement durable, pose question au niveau des effets des territoires sur les curricula, les enseignements donnés, la « coconstruction » des savoir-faire et des savoirs dans les territoires, notamment ruraux (Barthes et Champollion, 2012).

Conclusion

Le Bénin a réalisé d'importants progrès dans la mise en œuvre de l'Agenda 21 conformément aux objectifs du sommet planétaire Rio 1992. Ces progrès ont été traduits par la prise en compte des questions de développement durable dans les politiques, plans, programmes et projets de développement à travers l'élaboration et la mise en œuvre de plusieurs documents de stratégies. Globalement, le bilan du Bénin en matière de durabilité environnementale est mi-figue mi-raisin au regard des nombreux défis qui restent à relever.

Il ressort de l'analyse de ces différents textes que le Bénin dispose d'un arsenal réglementaire et juridique, capable de soutenir et de porter les fondements du développement durable. Mais il faut reconnaitre que ces différents textes sont essentiellement orientés vers la durabilité environnementale, qui n'est qu'un pilier, quoique fondamental, du développement durable. Les aspects socio-économiques ainsi que la gouvernance environnementale doivent être fondamentalement pris en compte.

Références

Agence béninoise pour l'environnement [ABE] (2002). *Répertoire des indicateurs environnementaux de développement durable et de compendium statistiques.* Cotonou, Bénin.

Agence béninoise pour l'environnement [ABE] (2006). *Rapport intégré sur l'état de l'environnement au Bénin*. Cotonou, Bénin.

Barthès, A. et Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires, évolution des problématiques, modification des logiques éducatives, et spécificité des contextes ruraux. *Éducation relative à l'environnement, 10*, 36-51.

Boudon, R. (1979). *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*. Paris : Hachette.

Giddings, B., Hopwood, B. et O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society : fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, 187-196.

Hélias, A. et Joigny, M. (2010). *Approche du développement durable des territoires et de leur gouvernance : regards sur la territorialisation du « grenelle »* (Publication n°006789-05). Repéré sur le site du Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la mer : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000573/0000.pdf

Latouche, S. (2004). *Survivre au développement.* Paris : Mille et une nuits.

Leininger-Frézal, C. (2011). L'éducation à l'environnement et/ou au développement durable : un enjeu de la vie politique locale. *Éducation relative à l'environnement, 9*, 77-94.

Ministère de l'Environnement, de l'Habitat et de l'Urbanisme [MEHU] (2001). *Agenda 21 national*. Cotonou : Auteur.

Moss, T. et Fichter, H. (2003). Lessons in promoting sustainable development in EU structural funds programmes. *Sustainable Development, 11*, 56-65.

Sène, A. M. (2007). *Un nouvel acteur sur la rive gauche du fleuve Sénégal : émergence et effets induits. Le CLCOP dans les villages de Lampsar et de Ndialakhar*. Communication présentée à la Conférence « L'État malgré tout? Acteurs publics et Développement », Colloque international, Mons, Belgique.

Waaub, J.-P. (1991). Croissance économique, et développement durable : vers un nouveau paradigme du développement. Dans J. Pradès, J.-G. Vaillancourt et R. Tessier (dir.), *Environnement et développement* (p. 47-70). Montréal : Fides.